

Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira

As lendas da Amazônia como recurso no ensino-aprendizagem intercultural de Português Língua Estrangeira

Samuel Figueira Cardoso

M

2018



Samuel Figueira Cardoso

**As lendas da Amazônia como recurso no ensino-aprendizagem
intercultural de Português Língua Estrangeira**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, orientado pela Professora Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues e coorientado pelo Professor Doutor Manuel Francisco Ramos

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Julho de 2018

Samuel Figueira Cardoso

As lendas da Amazônia como recurso no ensino-aprendizagem intercultural de
Português Língua Estrangeira

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua
Estrangeira, orientado pela Professora Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues e
coorientado pelo Professor Doutor Manuel Francisco Ramos

Membros do Júri

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte

Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Professora Doutora Maria de Fátima da Costa Outeirinho

Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Professora Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues

Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Classificação obtida: 17 valores

*Aos meus pais,
Ao meu irmão,
Aos povos da Amazônia e
Aos que aprenderam, aprendem e
aprenderão português*

Agradecimentos

Agradeço a Deus que em todos os momentos está comigo. Agradeço a oportunidade que Ele me deu de estudar em outro país e conhecer novas culturas, povos, línguas e amigos, dando-me sabedoria para a realização desta investigação.

Agradeço a minha família, meu exemplo de fé, determinação e perseverança, minha fortaleza, que me abençoa, me apoia e incentiva em todos os momentos da minha vida, que vibra com minhas conquistas, com meu sucesso e me ampara nos momentos difíceis e se alegra com as minhas brincadeiras e histórias.

Agradeço à Comissão Europeia por financiar minha formação por meio do Programa EuroInkaNet, coordenado pela *Manchester Metropolitan University*, supervisionado pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Agradeço à Professora Doutora Isabel Margarida Duarte por todo o apoio durante o desenvolvimento do Projeto EuroInka e pelos ensinamentos durante as aulas como minha professora e coordenadora.

Agradeço às Professoras Doutoras Ediene Pena Ferreira e Ana Maria Vieira Silva da Universidade Federal do Oeste do Pará, por todo o apoio recebido para a realização deste projeto.

Agradeço em especial à Professora Doutora Sónia Maria Valente Rodrigues, minha orientadora, professora, um exemplo para mim, que teve paciência, flexibilidade e se dedicou para me orientar. E que durante todo tempo de trabalho conjunto foi e continua sendo um grande exemplo de Mulher, Ser Humano e Profissional sempre pronta para ajudar a quem precisa, com grande dedicação em tudo o que se dispõe a realizar.

Agradeço ao Professor Doutor Manuel Ramos, meu coorientador, por todas as horas produtivas de orientação durante o Estágio Pedagógico.

Agradeço especialmente ao Andrzej Tonporowski por todo o apoio recebido nos bons e maus durante minha estadia em Portugal.

Agradeço com carinho aos meus amigos que estão espalhados pelo Brasil e pela Europa. Muito obrigado a todos!

*O Senhor não vê como o homem: o homem vê a
aparência, mas o Senhor vê o coração.*

1 Samuel 16:7

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e autoplágio constitui um ilícito académico.

Porto, 05 de julho de 2018

Samuel Figueira Cardoso

Resumo

Este relatório apresenta um estudo exploratório de investigação-ação, na área da didática do português língua estrangeira. O objetivo principal consistiu em desenvolver a competência comunicativa e intercultural dos alunos a partir da organização de sequências didáticas baseadas no gênero lenda. Para tal, construiu-se um plano de ação centrado no gênero “lenda da Amazônia” como eixo estruturador de sequências didáticas orientadas para o ensino-aprendizagem intercultural de português como língua estrangeira.

A intervenção didática foi implementada em turmas do nível B do Curso Anual de Português para Estrangeiros na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Pretendemos dar a conhecer uma parcela da cultura da variante do português do Brasil, contribuir para os estudos baseados na integração de gêneros da literatura tradicional de transmissão oral no ensino de língua, fornecer alguns dados que possam ser úteis para futuras investigações sobre a interculturalidade e o ensino da cultura na aula de língua estrangeira.

O contexto diverso das turmas em que se realizou esta investigação-ação contribuiu para resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos participantes e os resultados deste estudo podem gerar novas investigações.

Palavras-chave: didática de línguas, português língua estrangeira, interculturalidade, sequência didática baseada em gênero, lendas da Amazônia.

Abstract

This report presents an exploratory study of action research in didactics of the Portuguese as a foreign language. The main objective was to develop students' communicative and intercultural competence through the organization of didactic sequences based on the genre of legend. To this end, a plan of action centered on the genre "legend of the Amazon" was constructed as a structuring axis of didactic sequences oriented towards intercultural teaching and learning of Portuguese as a foreign language.

The didactic intervention was implemented in classes of level B of the Curso Anual de Português para Estrangeiros in the Faculty of Arts of the University of Porto. We intend to present a part of the culture of the Brazilian Portuguese variant, to contribute to studies based on the integration of the genres of traditional literature of oral transmission into language teaching, to provide some data that may be useful for future research on interculturality and teaching of culture in the foreign language classes.

The diverse context of the classes in which this action research was carried out contributed to positive results in the teaching-learning process of the participating students and the results of this study can generate new investigations.

Keywords: didactics of languages, Portuguese foreign language, interculturality, didactic sequence based on gender, legends of Amazon.

Índice de figuras e tabelas

Figura 1 – Ciclo da investigação-ação	5
Figura 2: Triângulo pedagógico proposto por Houssaye (1998)	7
Figura 3 – Esquema da sequência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly 2004, p. 98)	24
Figura 4 – Modelo de Comunicação Intercultural (Teixeira 2013, p. 92)	28
Figura 5 – Processo de aprendizagem intercultural (Teixeira 2013, p. 124)	29
Figura 6 – Esquema de sequência didática integrada	32
Figura 7 – Esquema de desenvolvimento de uma lenda (Dégh 2001, p. 39)	43
Figura 8 – Gráfico proposto por Honko (1989)	45
Figura 9 – <i>Português XXI</i> (índice geral) de Ana Tavares (2017)	52
Figura 10 – <i>Português XXI</i> (proposta de exercício) Ana Tavares (2017)	52
Figura 11 – Índice geral, <i>Novo Avenida Brasil</i> , Lima et al. (2010)	53
Figura 12 – Proposta de exercício, <i>Novo Avenida Brasil 3</i> , Lima et al. (2010)	54
Tabela 1 – Manuais didáticos.....	51
Tabela 2 – Calendarização das aulas de regência.....	69

Lista de abreviaturas e siglas

CAPLE – Curso Anual de Português para Estrangeiros

CELPE-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LE – Língua Estrangeira

MEPLE – Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira

PB – Português do Brasil

PE – Português Europeu

PLE – Português Língua Estrangeira

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação

QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro

SD – Sequência Didática

TD – Transposição Didática

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

UPORTO – Universidade do Porto

Sumário

Agradecimentos	5
Resumo	7
<i>Abstract</i>	8
Índice de figuras e tabelas	9
Lista de abreviaturas e siglas	9
Introdução	1
Capítulo I – Contextualização do estudo	4
1. Quadro institucional.....	7
2. Perfil das turmas	7
3. Problema e objetivos de investigação	8
Capítulo II – Fundamentos Teóricos	10
1. Língua Estrangeira como língua adicional: considerações conceituais	11
2. Língua e Cultura: componentes integrantes no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.....	15
3. Conceção global das sequências didáticas.....	21
3.1. Sequências didáticas baseadas em gênero do texto	21
3.2. A aprendizagem intercultural nas sequências didáticas baseadas em gêneros.....	25
3.3 Conceção integrada das sequências didáticas.....	30
4. A lenda como eixo estruturador de sequências didáticas	33
4.1. Narrativas do imaginário universal	33
4.1.1. Mito, lenda, conto: definições e fronteiras	33
4.1.2. Lenda: a borboleta “ariscas” do imaginário.....	39
4.2. A lenda no ensino-aprendizagem de PLE: potencialidades e subaproveitamentos	48
4.2.1. Potencialidades didáticas do gênero “lenda” na aula de LE	48
4.2.2. A (in) visibilidade das lendas em manuais didáticos de PLE	49
5. As lendas da Amazônia como núcleo de sequências didáticas.....	55
5.1. Vantagens para os alunos de PLE.....	55
5.2. Lendas selecionadas.....	56
Capítulo III – Estudo Empírico	67
1. Metodologia do estudo científico	68
2. Plano de ação	68
2.1. Documentos de referência.....	69
2.2. Objetivos do plano de ação	72
2.3. Unidades letivas implementadas.....	72
3. Resultados obtidos	82
3.1. Discussão dos dados	91
Conclusão	96
Referências bibliográficas	99
Anexos.....	108

Introdução

Como parte da avaliação final da unidade curricular Estágio Pedagógico, cumpre este relatório um dos requisitos obrigatórios para a titulação de grau de mestre no âmbito do curso de mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira (MPLE). O estágio pedagógico, neste curso, é desenvolvido de acordo com um modelo reflexivo de formação de professores, com base na realização de um estudo de natureza científica sobre questões didáticas.

Esse estudo é baseado nos princípios da investigação-ação e incide sobre o ensino do português a alunos estrangeiros num curso específico da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Este contexto de ensino-aprendizagem possibilitou que o proponente deste trabalho refletisse, a partir da sua perspetiva pessoal, sobre várias questões relacionadas com o ensino de línguas.

O proponente deste trabalho conviveu na infância e na adolescência em uma região nas margens do rio Amazonas, nomeadamente em Vila Socorro, uma comunidade ribeirinha, onde a energia elétrica chegou apenas em 2010. Lá, as lendas e histórias dos indígenas e ribeirinhos povoaram o seu imaginário, construindo sua identidade social. Já na universidade, em 2012, pôde contactar com estudantes de povos indígenas (Wai Wai, Baré, Borari, Arapiun e outras etnias do norte do Brasil), no curso de licenciatura, na recém-criada Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Para esses indígenas, o português constitui a língua segunda ou terceira, dependendo da etnia. Este assunto, aliás, é merecedor da atenção de quem se ocupa a estudar política, planeamento linguístico e contextos multiculturais.

Esta inscrição pessoal em uma dada geografia e cultura influenciou naturalmente o modo como se perspetiva o mundo e também o ensino da língua portuguesa. Dito isto, o interesse em investigar o gênero lenda como recurso didático no ensino do português como língua adicional/estrangeira surge, primeiro, por uma inquietação pessoal em aprofundar os conhecimentos sobre as narrativas em um contexto científico, sobretudo, nos estudos da linguagem, e, segundo, porque se defende a hipótese de que a lenda, mesmo usada numa sala

com grande diversidade linguística e étnica, permite que os estudantes compartilhem um mesmo imaginário coletivo, muitas das vezes adormecido na memória. Utilizar a lenda como recurso em contextos multiculturais permite revitalizar aspectos culturais ora negligenciados pelos livros didáticos e pelas decisões curriculares, mas que estão latentes nas comunidades em geral e na Amazônia em particular.

Nesse sentido, cabe aos que se ocupam em investigar e ensinar a língua portuguesa na escola ou na universidade propor estratégias e ações afirmativas que incentivem a consciência cultural. Assim, acreditamos que as lendas podem contribuir para uma revitalização da cultura e servir de instrumento de ligação entre as línguas e os povos.

Com base neste pressuposto, desenhamos um projeto de investigação-ação orientado pelo seguinte princípio geral: utilizar lendas da Amazônia no ensino de português como língua adicional, por meio de sequências didáticas, construídas na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo com exercícios diversificados atendendo às orientações do QECR para nível B nas quatro competências (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita), desenvolvendo a dimensão intercultural.

O trabalho que agora se apresenta está organizado em três capítulos. No capítulo 1, dedicado à contextualização do estudo realizado no âmbito do estágio pedagógico, é constituído por três seções: 1) quadro institucional, 2) perfil das turmas e 3) problema e objetivos de investigação. Em seguida, no capítulo 2, denominado “Fundamentação teórica”, propõe-se uma revisão sucinta sobre o ensino e aprendizagem de língua e cultura nas aulas de LE numa perspectiva intercultural tendo como recurso o gênero lenda. Este capítulo é, por isso, composto por cinco seções: na primeira, apresentamos algumas considerações em torno do conceito “língua adicional”, em contraste com designações como “língua segunda” e “língua estrangeira”; na segunda, discutimos as relações de língua e cultura no ensino de língua estrangeira; na terceira, buscamos integrar os estudos sobre sequência didática e a aprendizagem intercultural articuladas com as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR) para o nível B; na quarta e na quinta, focalizamos na delimitação do gênero lenda e descrevemos o nosso *corpus* de lendas selecionadas para este estudo. O capítulo 3 reúne as informações sobre o estudo realizado, através da apresentação da metodologia do estudo, do plano de ação implementado e dos dados obtidos. A última seção

deste capítulo é constituída pela discussão dos dados obtidos. No fim, apresentamos as conclusões extraídas da investigação realizada.

Tendo consciência da complexidade do tema estudado face às características particulares deste estudo, esperamos contribuir para o ensino e aprendizagem de português língua estrangeira.

Capítulo I – Contextualização do estudo

O estágio pedagógico do curso de mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) contempla a realização de um estudo exploratório de investigação-ação, que incorpora uma reflexão sistemática sobre a prática conduzida com vista a aumentar a compreensão da teoria na prática (Almeida et al. 2016, p. 5). Esta metodologia de formação de professores tem como objetivo desenvolver a reflexão do professor em formação inicial como um profissional capaz de estabelecer relação entre a teoria e a prática educativa.

Nesse sentido, através de um processo de investigação-ação, espera-se que o professor seja capaz de refletir sobre o ato pedagógico (Almeida et al. 2016). Para isto, é preciso planejar, descrever e avaliar “uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (Tripp 2005, p. 446). A figura seguinte representa as etapas previstas em todo o ciclo inerente ao trabalho do professor reflexivo.



Figura 1 – Ciclo da Investigação-ação (Tripp 2005)

Nesse campo de ação, o professor-pesquisador deve conhecer o ambiente ou o contexto a ser estudado, a fim de aprimorar a prática através de uma oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar acerca dela. Durante o estágio, procedemos à observação das turmas a fim de identificar as necessidades e características.

Na formação do professor, a investigação-ação possibilita, por um lado, conhecer os alunos por meio da observação das aulas, a fim de identificar as necessidades da turma na aprendizagem de PLE, por outro,

procura analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa. Esta mudança implica a tomada de consciência de cada um dos atores, individualmente, e do grupo, do qual emerge a construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos na reflexão. Constitui-se como um processo intencionalmente situado uma vez que se orienta pelos propósitos do desenvolvimento do ensino e dos professores enquanto profissionais. (Mesquita-Pires 2010, p. 71)

Portanto, temos nessa abordagem de investigação um duplo processo de ensino-aprendizagem: primeiro, os professores estagiários a utilizar a teoria na prática, adquirindo conhecimentos empíricos que são ampliados nas reuniões de orientação com o professor (co) orientador; segundo, os alunos que participam da pesquisa como protagonistas do processo, uma vez que todas as escolhas, desde o tema da aula ao último exercício, são feitas para ampliar as competências nos usos linguísticos da língua a ser estudada.

Esse estudo, que será descrito mais adiante, teve como ponto de partida a análise de três elementos fundamentais no ato pedagógico-didático, isto é, professor, aluno e conteúdo que estão envolvidos em um contexto histórico-geográfico e formam o triângulo que constitui um dos processos mais complexos e fascinantes do pensamento humano: o processo do ensino-aprendizagem, modelizado no esquema de Jean Houssaye (1998):

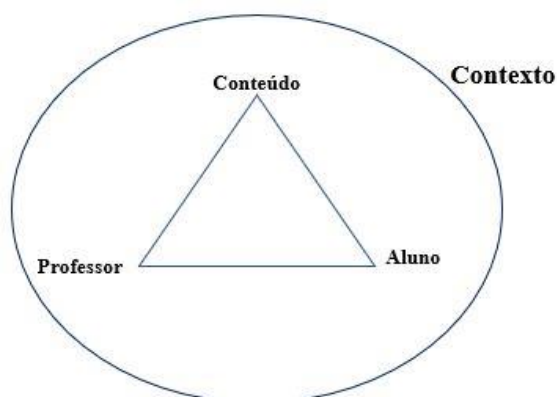


Figura 2: Triângulo pedagógico proposto por Houssaye (1998).

Abordaremos, neste capítulo, os aspetos relacionados com o contexto em que decorreu o estudo realizado referindo a instituição em que foi realizada a prática pedagógica supervisionada, a duração do estágio e o perfil dos alunos participantes.

1. Quadro institucional

O estágio pedagógico foi realizado em duas turmas de nível B do Curso Anual de Português Língua Estrangeira, sob orientação do Professor Manuel Ramos, que era docente titular. As aulas ocorreram à terça e à quinta-feira, das 17:30h às 19:30h. Foram realizadas reuniões de orientação às segundas das 14:30h às 16:30 h, durante todo o período do estágio, com o objetivo de refletir sobre as observações das aulas e discutir as propostas de materiais didáticos de apoio às regências.

Para traçar o perfil das turmas, recorremos a dois procedimentos: obtenção de informação a partir da descrição feita pelo orientador de estágio e observação direta das turmas durante as aulas.

2. Perfil das turmas

Para a apresentação do perfil das turmas, mencionamos quatro elementos: i) a sua constituição com base no número de alunos; ii) as nacionalidades, iii) a faixa etária dos estudantes e iv) o nível de proficiência relativamente às competências da oralidade (compreensão e expressão) e da escrita (compreensão e expressão).

A primeira turma – Turma 8 – de nível B era composta por 15 alunos de diferentes nacionalidades, a saber: China, Índia, Inglaterra, Bielorrússia, Polónia, Canadá, Eslováquia, França, Romênia, Ucrânia, República Tcheca e Espanha. Os estudantes tinham idades compreendidas entre os 21 e os 50 anos. A maioria residia no Porto (Portugal), possuía curso universitário e expectativas exigentes relacionadas com o curso afirmando gostar de uma aula dinâmica. As observações realizadas no primeiro semestre do ano letivo 2017/2018 a esta turma

permitiram registrar algumas características relacionadas com o comportamento, a participação e o grau de motivação para as aprendizagens, por exemplo.

A segunda turma era constituída por 10 alunos, com diferentes níveis de proficiência dentro do nível B (B1.1, B1.2, B2.1 e B2.2). Era composta por alunos das seguintes nacionalidades: francesa, venezuelana, chinesa, finlandesa, canadense, italiana, alemã. A turma era maioritariamente constituída por estudantes do sexo feminino, com curso universitário e alguns com mestrado e doutoramento, principalmente da área dos Estudos da Linguagem.

Ao contrário da turma do primeiro semestre, a segunda turma apresentou um nível de proficiência maior dentro do nível B. A razão para este fato residia na existência de pontos de encontro na trajetória dos alunos em relação à língua portuguesa. Por exemplo, havia alunos falantes de línguas românicas, havia um estudante que já tinha vivido no Brasil e havia outros com nível C, que participaram nas aulas devido à falta de turma de nível mais avançado.

Apesar das diferenças verificadas entre as duas turmas, houve um aspeto comum a que fomos sensíveis. Esse aspeto deriva do fato de a aprendizagem da língua portuguesa que os estudantes se encontravam a realizar decorrer em Portugal, em imersão, portanto, de ter como contexto institucional uma instituição de ensino superior portuguesa. Referimo-nos ao predomínio da variedade europeia da língua portuguesa e, nesta, da norma-padrão do português europeu. Embora seja legítimo e defensável este predomínio, verificamos que o contato com a diversidade linguística e a multiplicidade cultural da língua portuguesa, neste contexto de aprendizagem, é naturalmente escasso, o que abre a possibilidade para uma intervenção didática orientada para um alargamento linguístico e cultural da aprendizagem do português.

3. Problema e objetivos de investigação

A constatação da situação acima identificada pela observação de aulas, pela análise dos documentos orientadores do curso em causa e pelo testemunho de alguns estudantes com quem conversámos conduziu à formulação da seguinte questão:

Que possibilidades oferece a um estudante de Português LE, que é uma língua pluricêntrica, o fato de ter aulas em Portugal com um professor-estagiário brasileiro?

A questão formulada constitui o ponto de partida para uma pesquisa teórica, necessária para a obtenção de fundamentos para a intervenção pedagógico-didáticas nas turmas em que o estágio pedagógico seria realizado. Os aspetos considerados relevantes para o nosso trabalho, da pesquisa teórica realizada, são apresentados no capítulo seguinte.

Capítulo II – Fundamentos Teóricos

I see legends vigorously resisting changing times, defying the prognoses of traditional folklorists. I see them proliferating with increasing speed. They appear characteristic, indeed, determinant, of individual human thoughts, acts, and mass movements.

Linda Dégh (2001)

1. Língua Estrangeira como língua adicional: considerações conceituais

O desafio de ensinar uma língua pluricêntrica como é o caso do português enquanto língua não materna, sobretudo para estudantes que a aprendem em contexto de língua estrangeira é tão complexo quanto estimulante. Complexo porque está tudo por fazer, estimulante pelo mesmo motivo e porque é fácil fazer o aprendente gostar da Língua Portuguesa, quando ela abre portas a realidades linguísticas, culturais, literárias tão ricas e variadas, quando a língua convoca para sabores e cheiros, para paisagens e gentes tão diversas e acolhedoras.

Isabel Margarida Duarte (2016)

A citação que escolhemos para iniciar esta seção foi extraída do artigo *Português, língua pluricêntrica: que português ensinar em aulas de língua estrangeira?* (Duarte 2016). De fato, a língua de Camões, do Poeta, da Maria e do José, que desperta os mais diversos cheiros e sabores, nas últimas décadas tem dado origem a um maior interesse de falantes de outras línguas pelas mais diversas razões. Destacamos o crescimento da procura por cursos de língua portuguesa e de formações de Português Língua Estrangeira (PLE), um fenômeno que contribui para a criação de parcerias universitárias e acordos de cooperação entre os países de língua oficial portuguesa e países com interesses sociais e econômicos no português, aumentando a importância da língua portuguesa no cenário mundial.

As políticas linguísticas e ações oficiais dos países têm contribuído para a expansão do português no mundo. Nesse sentido, surge também a necessidade de se debater o estatuto que a língua adquire no sentido do seu propósito de ensino e aprendizagem. Os fatores temporais e de espaço são fundamentais para definir o conceito de língua, que é afetado pelo conceito que dela se tem (Leffa & Ilara 2014).

A língua é considerada como um sistema abstrato, prática social em ação ou mesmo como constituinte do sujeito. No ensino de língua, é importante interpretar o conceito de uma “outra língua”. Nesse contexto, surgem algumas indagações como: como o novo sistema abstrato se aproxima ou se distancia daquele que já conhecemos? Constituirá ele outro sujeito ao lado do que já somos ou, pelo contrário, adicionará um novo sistema? Essas e outras questões

trazem implicações metodológicas para a sala de aula. Uma turma de chineses não terá a mesma abordagem que uma turma de espanhóis (tanto em contexto de imersão como em contexto “estrangeiro”), na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Leffa & Ilara (2014) acrescentam que é preciso ir muito além das substituições lexicais e sintáticas para que haja interação efetiva quando se está num país diferente a falar outra língua. De fato, criamos relações entre a língua estrangeira que falamos e a língua que já possuímos.

No Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro – QuaREPE (2011, p. 4), a Nota 1 clarifica as dúvidas sobre os conceitos que rodeiam o ensino de língua:

1. Os conceitos de língua materna, língua estrangeira, língua segunda são conceitos polissêmicos que não correspondem a uma definição linear. O conceito de Língua Materna apela ao de língua da socialização, que, por definição, transmite à criança a mundividência de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família. O conceito de Língua Estrangeira facilmente se define como a língua que não faz parte dessa socialização primária, estando subjacente uma série de princípios metodológicos. Na tradição da didática das línguas, o conceito de Língua Segunda ocorre frequentemente como a língua que, não sendo materna, é oficial (ou tem um estatuto especial) sendo também a língua de ensino e da socialização secundária. Há, no entanto, alguns autores que consideram que é Língua Segunda desde que os aprendentes estejam em imersão linguística, num contexto em contato com os falantes nativos da língua que aprendem. (Cf. Grosso 2005, p. 608)

Na nota transcrita, é levado em consideração apenas o aspeto geográfico da língua estudada, isto é, se a língua estudada não está presente no grupo social em que o aluno vive, temos o conceito de “língua estrangeira”, por exemplo, o português ensinado na Polônia a um aluno que tem o português como uma língua estrangeira. Esse é o estatuto defendido por alguns autores como Stern (1983, p. 17), que afirma: “no termo língua estrangeira, “estrangeira” pode querer exprimir a relação entre a pessoa e a língua; isto é, a língua é ‘nova’ ou ‘estrangeira/estranha’ para o indivíduo”. Esta posição nos mostra que o nível de proficiência é o foco em consideração. Entretanto, se este polonês vive no Brasil, estamos diante de um caso de “língua segunda”, porque o português é falado no meio social em que o aluno está inserido, como acontece nos contextos de imersão. Richards (1978, p. 7) acrescenta que “o termo “segunda língua” [...] tem sido cada vez mais usado em linguística aplicada para referir a aprendizagem de qualquer língua depois da primeira, independentemente do estatuto dessa língua em relação a quem a aprende ou ao país em que essa língua está a ser aprendida”.

Leffa & Ilara (2014) criticam esta definição do termo “segunda língua”, como mostra a citação seguinte:

A inadequação do termo “segunda língua”, no entanto, pode ser facilmente percebida, principalmente quando se consideram as características do aluno. Muitos – como filhos de imigrantes, índios, surdos – já conhecem mais de uma língua. O caso de um aluno chinês que viesse morar no Brasil para estudar português, mas que, além de mandarim, já falasse inglês, teria português não como segunda língua, mas como terceira. (Leffa & Ilara 2014, p. 31)

Já Rod Ellis (1985, p. 5) é mais favorável à utilização desse termo: “aquisição de Segunda Língua não pretende estabelecer um contraste com aquisição de Língua Estrangeira. Ele é usado como termo genérico.” (1985, p. 5). Para Leiria (2004) esta posição de Ellis poderá estar relacionada com a posição defendida por tantos outros autores, nomeadamente Susanne Gass (1990), segundo a qual,

é difícil imaginar uma situação em que os processos fundamentais envolvidos na aprendizagem de uma língua não materna [a non-primary language] dependessem do contexto em que essa língua é aprendida. (Gass 1990 citada em Leiria 2004, p. 7)

Surge, portanto, a questão inicial de definir de forma conciliatória essa língua estudada. Nesse sentido, Leiria (2004) sugere:

Perante a dificuldade podemos optar por um de dois caminhos:

- 1) considerar a questão de um ponto de vista exclusivamente sociolinguístico: o Português só é LS para os falantes dos países africanos porque aí ele é Língua Oficial, ele está em situações de contacto com outras e o modelo disponibilizado para aprendizagem resulta deste seu estatuto. Ou
- 2) considerar a questão de um ponto de vista do indivíduo e resolvê-la, como tantas vezes acontece, com a noção de *continuum*: num extremo estariam as situações de aprendizagem e de ensino mais típicas da LE e no outro as mais típicas de LS. (Leiria 2004, pp. 6-7)

É a partir dessa reflexão que nasce a ideia de que esta língua vem por acréscimo. Assim, para os alunos dos exemplos supracitados, não temos uma “língua estrangeira” ou “língua segunda”, mas uma língua que Leffa & Ilara chamam de “adicional”. Por exemplo, os alunos adultos do Curso de Português Língua Estrangeira (CAPLE) que participaram neste estudo

aprendem a língua portuguesa. Segundo estes autores, o termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de identificar o contexto geográfico dos alunos, mas as suas características individuais e os objetivos dos alunos, como acontece com o termo “para fins específicos” muito associado ao ensino de língua estrangeira (Leffa & Ilara 2014).

Considerar a língua que se ensina-aprende como “língua adicional” pressupõe que o aluno fale, no mínimo, uma língua sobre a qual este constrói uma relação que envolva aspetos sistémicos, prática social e constituição de sujeito, gerando implicações teóricas e práticas no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, ao contrário da aquisição da língua materna, os referidos aspetos não se desenvolvem a partir da própria língua. Assim, a língua adicional é constituída a partir da língua ou das línguas que o aluno conhece. Conforme Schlater & Garcez (2012), citados em Leffa & Ilara (2014),

o sistema, incorporando principalmente o léxico e a sintaxe, é construído sobre a língua já conhecida, às vezes estabelecendo contrastes, como, por exemplo, a ênfase nos heterossemânticos no ensino do espanhol, ou o uso da língua materna para introduzir a língua inglesa (Schlater e Garcez 2012 citado em Leffa & Ilara 2014, p. 33).

É esperado, idealmente, que adição de outra língua gere uma convivência pacífica com as demais línguas que o aluno possui. Ao atender a objetivos diferentes, a língua adicional pode ser a língua de trabalho (como é o caso das turmas com que trabalhamos durante os dois semestres no ano letivo 2017/2018, constituídas por alunos que moram em Portugal e que usam a língua portuguesa todos os dias), assim como a língua de estudo ou de lazer. Ela será utilizada ou não em contexto familiar, entre amigos e nos setores públicos, funcionando de modo complementar da língua materna.

Por fim, atentos aos pressupostos teóricos enunciados, reivindicamos a posição de Leffa & Ilara (2014) quando se fala em “língua adicional”: por um lado, em uma perspetiva de ensino conciliadora de uma língua pluricêntrica, com diferentes variedades, duas delas estabilizadas, com normas padrão reconhecidas e linguisticamente descritas (Portugal e Brasil), que comporta questões afetivas e identitárias inerentes ao estatuto considerado (Duarte 2016); por outro, em uma perspetiva de ensino como um direito do aprendiz com benefícios para a coletividade, pois o domínio de uma outra língua deixou de ser um privilégio de poucos.

2. Língua e Cultura: componentes integrantes no ensino-aprendizagem de língua estrangeira

Em um mundo globalizado, o ensino de língua é a chave para a aproximação dos povos, em uma ampla teia de interações sociais, seja no âmbito da mobilidade de pessoas (por exemplo, em um contexto de migração) ou nas relações virtuais, nas redes de relacionamento e redes sociais. Nessas práticas de linguagem, os indivíduos não trocam apenas informações, eles também se adequam às regras sociais estabelecidas para uma convivência harmoniosa em sociedade, isto é, o ato comunicativo é influenciado pelo grupo social específico. Em outras palavras, quando as pessoas estão falando umas com as outras, suas “identidades sociais” são inevitavelmente parte da interação social estabelecida (Byram, Gribkova, & Starkey 2002).

Na aula de língua estrangeira, essas identidades são adquiridas a partir das interações comunicativas que acontecem entre o professor e o aluno e dos alunos entre si. Nesse sentido, Patricio Tato (2014) acrescenta que o ensino-aprendizagem de uma língua ultrapassa largamente “el marco lingüístico e implica un valor formativo integral para el alumnado, en tanto que favorece el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras culturas y desarrolla la consciencia intercultural. Se pone además el énfasis en su componente actitudinal, puesto que contribuye al desarrollo de actitudes positivas y receptivas hacia otras culturas y, a la vez, ayuda a comprender y valorar la lengua o lenguas propias.” (Patricio Tato 2014, p. 218). Como modo de comunicação “específico del ser humano, el lenguaje nos capacita para el intercambio de información, tanto de tipo pragmático como de autorregulación”, mas também como sistema de representações que “nos permite reformular conceptos, relacionarlos entre si y ampliarlos” (Vez & Trigueros 2002, p. 63). Assim as interações linguísticas contribuem para a troca de cultura, construindo ou destruindo relações sociais, como podemos observar pela afirmação a seguir transcrita:

El lenguaje se usa no solo para aportar información nueva y relevante, o para modificar las creencias del otro; en múltiples ocasiones, lo que se intenta es crear; mantener, mostrar, reforzar o destruir relaciones sociales (Escandell Vidal 1996, p. 131 citado em Bizarro & Braga 2005, p. 829).

É na multiplicidade das interações comunicativas que o ser humano consegue evoluir, trocando informações que os permitem criar um relacionamento com o *Outro*, adaptando-se às diversas formas de organização social, assumindo posições que deixam o nível abstrato e se concretizam por meio da linguagem. Segundo Laraia (2006), a comunicação é “um processo cultural” em que “a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral” (p. 52). Nesse sentido, entendemos que não é possível dissociar cultura, língua e comunicação, uma vez que a língua, cujo objetivo é o ato comunicativo, se alicerça no contexto de um ambiente cultural particular, isto é, a transmissão dos comportamentos e práticas do ser humano em sociedade acontece na sua totalidade através de mensagens verbais e não-verbais (Cantoni 2005). Michael Byram, na obra *Cultural studies in foreign Language Education*, destaca, de igual modo, esta inseparabilidade entre língua e cultura: “it is equally fundamentally ‘cultural’, because language is inseparable from ‘culture’. Thus as learners learn *about* language they learn *about* culture and as they learn to use a new language they learn to communicate with other individuals from a new culture.” (1989, p. 22).

Na relação entre língua e cultura, a língua não constitui apenas um código linguístico arbitrário que se aplica a uma determinada realidade cultural, distinta da língua. Basicamente, sem a língua, aquilo a que chamamos cultura (hábitos, valores, instituições, monumentos) constituiria apenas realidades observáveis e não fenômenos culturais. Para adquirir a classificação de “cultural”, é necessário que essas realidades possuam significado. Claire Kramsch (2013) mostra a forma como a língua também representa a cultura:

He found that language as symbolic system has a triple relation to social reality.
(1) It represents social reality by referring to the outside world (...);
(2) It expresses social reality by indexing social and cultural identities (...);
(3) It is a metaphor for reality as it stands for, or is iconic of, a world of beliefs and practices that we call ‘culture’ (...) (Kramsch 2013, p. 41)

Kramsch salienta que, no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, o conceito de “cultura” se apresenta desta forma:

language learners learn who they are through their encounter with the Other. They cannot understand the Other if they don't understand the historical and subjective experiences that have made them who they are. But they cannot understand these experiences if they do not view them through the eyes of the Other (Kramsch 2013, p. 61).

Fazendo referência a Holquist (1990), Kramsch sugere que a relação existente entre “Eu” e “Outro” se entende por “dialogismo” e que esta constitui uma relação diferencial. O professor torna-se um agente mediador da cultura, atento ao modo como o diálogo entre as culturas se desenvolve. Nesse sentido, Outeirinho (2006) destaca que:

importa então no ensino de uma cultura estrangeira alertar para os sinais, para os diálogos entre as culturas, para os contributos externos que alimentam uma cultura e como uma dada cultura pode participar noutras culturas (...), pois uma cultura não é de modo algum monolítica, mas, pelo contrário ela ergue-se sobre um constante processo de relação com. (Outeirinho 2006, p. 174)

A preocupação do professor não deve ser unificar as culturas, mas promover a interação entre os alunos explorando as diferenças tendo-as como ferramenta de construção das relações bem-sucedidas com o Outro.

No âmbito da linguagem (gêneros do discurso), principalmente através do contributo teórico de Mikhail Bakhtine (1934-1935/1990; 1952-1953/2000), defende-se que os gêneros são dialógicos no sentido em que “conversam entre si”, pois incorporam marcas de seu exterior em seu interior de modo constitutivo. Este diálogo associa não só dois interlocutores, mas também leitores a escritores e textos atuais a textos antigos. De fato, intrínseca à aprendizagem da língua do outro está também a percepção do mundo através de metáforas e de padrões gramaticais, filtrados através da subjetividade e historicidade desenvolvidas na língua materna. Kramsch (2013) acrescenta ainda que “for Bakhtine, cultural and personal identity do not precede the encounter with a foreign Other, but rather they get constructed through the obligation to respond to that Other, through dialogue.” (2013, p. 62).

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), documento que descreve os objetivos a serem alcançados pelos estudantes de língua estrangeira, denomina como “texto” qualquer referência discursiva, oral ou escrita, que os falantes recebem, produzem ou trocam e entende que não pode haver ato de comunicação linguística sem um texto, incorporando funções diferentes na vida social e apresentando, conseqüentemente, diferenças

na forma e na substância, o que leva a uma classificação “em diferentes tipos, pertencendo a diferentes gêneros” (QECR 2001, p. 136). O QECR, a fim de estabelecer diretrizes fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de PLE, enfatiza e define a competência discursiva como a “capacidade que o utilizador possui para organizar frases em sequência, de modo a produzir discursos coerentes” (p. 174).

Nos estudos realizados nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, estudiosos como Bronckart têm-se ocupado em fomentar um novo paradigma no ensino de língua, influenciado pelos estudos de Bakhtine e de Vygotsky, por exemplo, propondo o Interacionismo Sóciodiscursivo (ISD), uma abordagem teórica que se tem mostrado muito relevante no processo de ensino e aprendizagem de língua. Segundo Bronckart, “o ISD se inscreve claramente no movimento do interacionismo social, do qual constitui a uma só vez uma “variante” e um prolongamento” (Bronckart 2006, p. 8).

Paviani (2011) acrescenta que Bronckart investiga os pressupostos construídos com base no ISD com as orientações segundo as quais condutas humanas devem ser entendidas como ações significativas, portanto situadas, e que tenham presente que as “propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (Bronckart 1999 citado em Paviani 2011, p. 58). Mais adiante, a autora afirma que essas orientações, além de outras de caráter filosófico e antropológico, como as de Bakhtine relativamente aos gêneros do discurso, em que a linguagem se efetiva por meio de enunciados na interação social, estão na base do interacionismo sóciodiscursivo. Consideramos, por essa razão, que a abordagem teórica do ISD é mais apropriada a um aluno que, por dispor de informações específicas de socialização e comunicação na sua própria língua, tem condições para aceder de modo eficaz às propriedades funcionais e comunicativas da língua que vai aprender. Este é o caso das turmas em que realizámos o estágio de regência no ano letivo 2017/2018.

Inicialmente, essa teoria abandona a noção de “tipo de texto” e adota a noção de “gêneros de texto e tipos de discurso” como formas comunicativas. Esses discursos são formas linguísticas que compõem o texto e traduzem o efeito de sentido, como esclarece Paviani (2011): “não é o texto pelo texto que está em questão, nem seus aspetos linguísticos apenas, mas, fundamentalmente, o texto como portador de sentido, isto é, como algo materializado do mundo vivido, pensado e sócio-historicamente construído” (Paviani 2011, p. 64). Para

Matêncio (2007), um dos avanços mais significativos na perspectiva do ISD diz respeito às contribuições do resultado da junção entre a abordagem pragmática e as reformulações em relação à linguagem, quando leva em consideração questões como os aspectos dos processos sociais e a exposição da linguagem em funcionamento. Assim, podemos dizer também que os textos são concebidos como resultado de ações simbólicas e linguísticas através de atividades e ações que envolvem os sistemas verbais e não verbais da língua. Assim,

nesse processo, o sujeito constrói, necessariamente, um quadro de referência no qual vincula um contexto de situação a uma prática discursiva, com base em seus esquemas de ação, que o orientam a operar com seus conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos [...], o que significa dizer que a textualização envolve tanto o planejamento de ações situadas em uma atividade quanto o recurso elementos linguageiros que possam concretizá-las. (Matêncio 2007, p. 57).

A coerência dessa teoria reside na proposta de estudar a interação verbal efetivada:

- Pelo Sujeito ao relacionar-se com o mundo, produzindo conhecimento sobre ele;
- Pela Capacidade de Representação lógica desse mundo, derivada das “práticas languageiras” concomitantemente de ação e de discurso, isto é, a ação mais o sujeito agente;
- Pelo ISD, voltado para o estudo das práticas de linguagem e das ações de linguagem nelas envolvidas como o pensamento consciente, ou seja, agente dotado de intencionalidade. (Paviani 2011, p. 64)

Coelho (2003) destaca esse aspecto nos seus estudos sobre os gêneros textuais ao citar Bakhtine (1999), para quem os enunciados dotados de intencionalidades são produtos da atividade humana, articulam-se enquanto tal, com as necessidades, os interesses e as condições de funcionamento das formações sociais em que são produzidos. Considerando que os contextos sociais são muito diversos e evolutivos, conseqüentemente, no curso da história, no quadro de cada comunidade verbal, foram sendo elaboradas diferentes maneiras de construir textos ou diferentes espécies de texto. Em outras palavras, os textos (ou enunciados) são variados, heterogêneos e complexos tanto quanto o são as atividades do ser humano. Nessas diferentes atividades, vão sendo elaborados “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os

chamados gêneros, que Bakhtine (1999)¹, caracteriza por três elementos: a) o “conteúdo temático”, b) o “estilo” e c) a “construção composicional”. Esses três elementos fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação (Coelho 2003).

Segundo Bakhtine, dominamos a língua antes de estudá-la formalmente e adquirimos a sua gramática mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal que se efetua com outras pessoas que nos rodeiam. Assim, tanto as formas da língua como as formas típicas de enunciados – os gêneros de discurso – tomam lugar em nossa experiência e em nossa consciência de maneira integrada. Nesse sentido, nossa fala é moldada de acordo com as formas do gênero, já que

[s]e não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (Bakhtine 1999 citado em Coelho 2003, p. 24).

Esses gêneros receberam uma classificação inicial de Bakhtine (1999), que os dividiu em duas categorias: “primários” e “secundários”. Os gêneros relacionados diretamente a contextos imediatos e constituídos em circunstâncias de uma troca verbal espontânea são classificados como “gêneros primários”. Entre esses gêneros estariam os diálogos orais, cotidianos e familiares. Os “gêneros secundários”, por sua vez, são organizados em contextos mais complexos e aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais elaborada e relativamente mais evoluída, principalmente escrita, como, por exemplo, as esferas artísticas, científicas e sociopolíticas. Bronckart (1999) citado em Coelho (2003, p. 25) “ainda concebe que a organização dos gêneros se apresenta na forma de uma nebulosa constituída por conjuntos de textos já delimitados e rotulados por avaliações sociais ou para os quais os critérios de classificação e rotulação ainda são móveis e/ou divergentes”.

¹ Bakhtine estabelece uma relação direta entre conceito de “gênero” e o de “discurso” ao que Bronckart designa por “gênero de texto”.

Retomando Bakhtine (1979), a escolha do gênero é determinada, entre outros, em função da especificidade de uma dada esfera da interação verbal, das necessidades da temática, do conjunto constituído pelos participantes na interação, uma vez que a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Contudo “não se compreenda os gêneros como modelos estagnados nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social” (Miller 2004 citado em Marcuschi 2008, p. 151). Em rigor, em uma determinada formação social, um gênero é considerado como mais ou menos pertinente para uma determinada ação de linguagem. Em uma mesma época, essa nebulosa de gêneros indexados constitui uma espécie de reservatório de modelos textuais, ao qual o agente de uma ação de linguagem recorrerá (Coelho 2003).

Atendendo a esse aspeto, nas aulas de LE, o professor deve preocupar-se em criar ou adaptar abordagens metodológicas promovendo a aprendizagem de língua estrangeira/adicional, a partir de uma perspectiva comunicativa e interacional. Veremos de seguida as implicações que a adoção desta perspectiva teórica tem para a organização e planificação de sequências didáticas.

3. Conceção global das sequências didáticas

3.1. Sequências didáticas baseadas em gênero do texto

No estágio pedagógico, a planificação das sequências (ou unidades) didáticas faz parte do processo da formação inicial de professores. Pais (2010) enfatiza que a unidade didática é uma “concepção de planificação como uma entidade global e globalizada na qual os diferentes elementos e fatores se entrecruzam para formar um todo metodologicamente coerente designado por percurso de ensino e aprendizagem” (Pais 2010, p. 3). Ainda segundo esse autor, uma unidade didática possui um conjunto de características importantes que devem ser seguidas: ser real, prática e útil; possuir progressão, sequencialidade didática e flexibilidade; ser adequada ao contexto; ser avaliável; integrar uma diversidade de atividades metodológicas; ser

interessante e motivadora (Pais 2010). Estas características devem estar aliadas a um eixo estruturador que determina a coerência e a coesão metodológica das unidades didáticas. Esse eixo estruturador é um “elemento de transversalidade, que assegura (...) a coesão metodológica dos diferentes percursos de ensino e aprendizagem” (Pais 2010, p. 7), caracterizado por ser motivador, por permitir a ativação do conhecimento prévio, por estimular a comunicação multilateral e por desencadear a coerência temática e a coesão metodológica. Uma das formas de organização de sequências didáticas é a que assenta nos princípios do interacionismo sociodiscursivo, tendo como critério estruturador as práticas discursivas.

De acordo com Jean-Paul Bronckart, “a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (Bronckart 2007, p. 42) e é na multiplicidade das interações comunicativas que o ser humano consegue evoluir. A linguagem é inseparável da interação social, uma vez que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Bakhtine 2004, p. 124). Nesse sentido, é nessa atividade concreta das interações linguísticas que se originam os gêneros textuais, que, por sua vez, são instituídos em objetos de ensino-aprendizagem.

Para Dolz e Schneuwly (2013), “a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos” (2013, p. 65), isto é, os gêneros trabalhados na escola devem ser considerados como aparecem nas práticas de linguagem de referência. Essas práticas discursivas devem ser reproduzidas por meio de situações recriadas, que sejam estimulantes para o aluno, de modo a possibilitarem a aprendizagem.

Ao utilizarmos uma abordagem pedagógico-didática baseada em gêneros, no ensino de português como língua adicional, é necessário pensar nos objetivos de aprendizagem, que são o ponto de partida para a organização dos percursos de ensino. Além disso, é também necessário compreender o processo de transposição didática (TD), objeto de reflexão de Queroz e Stutz (2016, p. 107). Estas autoras recorrem ao sociólogo Michel Verret, que criou esse conceito em 1975 e para quem “toda a prática de ensino de um objeto pressupõe, com efeito, a transformação previamente desse objeto em objeto de ensino”, e a Chevallard (1985 citado em Stutz 2012, p.

93), que defende a TD como a “passagem do saber como instrumento a ser posto em uso ao saber como um objeto a ensinar e a aprender”. A TD pode ocorrer “no nível externo e interno. O nível externo é a transformação de um ‘objeto a saber’ para um ‘objeto a ensinar’ e o nível interno é a continuação da transformação do ‘objeto a ensinar’ para o ‘objeto ensinado’” (Schneuwly 2009, citado em Stutz 2012, p. 93), transformando os saberes científicos em escolares. A transposição didática dos gêneros textuais exige uma organização sequencial e modular do fazer pedagógico, a que o Interacionismo Sociodiscursivo chama sequência didática (SD).

Na concepção defendida, as sequências didáticas correspondem à planificação de um conjunto de atividades de ensino que tencionam contribuir para a apropriação de uma determinada prática de linguagem. Dolz e Schneuwly (2004) explicitam esta concepção do seguinte modo:

Didactic sequences establish the first relationship between a project of *appropriation* of a language practice, and the *instruments* that facilitate this appropriation. From this perspective, they intend to confront learners with the historically constructed language practices, namely, textual genres, so that learners are given an opportunity to reconstruct these practices, and consequently, appropriate them. (Dolz e Schneuwly 2004, p. 51)

Nessa mesma perspectiva metodológica, Machado & Cristóvão (2006) consideram que as SD permitem um trabalho global e integral, articulando vários aspetos: conteúdos de ensino-aprendizagem prescritos pelas instâncias oficiais, objetivos de aprendizagem específicos, atividades diversas (compreensão oral, produção oral, compreensão escrita, produção escrita), suportes/materiais variados, calendarização. Para além de facilitar a construção de programas em continuidade uns com os outros, propiciam ainda a motivação dos alunos, na medida em que têm em conta o contexto específico da realidade escolar. Denardi (2017), ao citar Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), destaca quatro escolhas teóricas importantes que devem ser levadas em consideração na utilização das sequências didáticas em sala de aula:

1. *pedagogical choices*: represent a possibility of formative evaluation; motivate students to produce oral and written texts; open space for students to construct knowledge about the language capacities and genres by means of different activities and instruments.

2. *psychological choices*: the procedure of a DS aims to enhance students' text production, focusing on the representation of a communicative situation, content knowledge, and text organization, and to make them aware of their own language behavior. To accomplish that, different language instruments and activities are provided to students, such as rules to re-write a text and to check text content knowledge, and specific elements/forms to write argumentations etc.

3. *linguistic choices*: linguistic elements are used to guide students to produce texts and discourses, which, in turn, are the object of the procedure of a DS in terms of the teaching of listening, reading, speaking, and writing.

4. *general finalities*: some main objectives of DSs include: a) to prepare students to communicate, orally and in writing, in different situations, by means of efficient instruments; b) to make students aware of their own language, or an additional language, and how they can act with language, by means of formative and summative evaluations; c) to make students build a representation of written and oral activities in complex communicative situations as a result of a classroom task. (Denardi 2017, pp. 166-167)

As SD específicas para o ensino-aprendizagem de gêneros textuais visam, sobretudo, criar contextos de produção delimitados e variar as atividades (planificadas de forma sistemática), de forma a permitir ao aluno o domínio dos gêneros em situações de comunicação diversas. Assim, as SD são organizadas para contribuir para o domínio dos eixos linguísticos característicos dos principais gêneros formais, para a construção de uma relação consciente do comportamento verbal e para o desenvolvimento de uma atividade linguística em contextos complexos e de autêntica interação.

A estrutura de base de uma sequência didática pode ser representada da seguinte maneira:

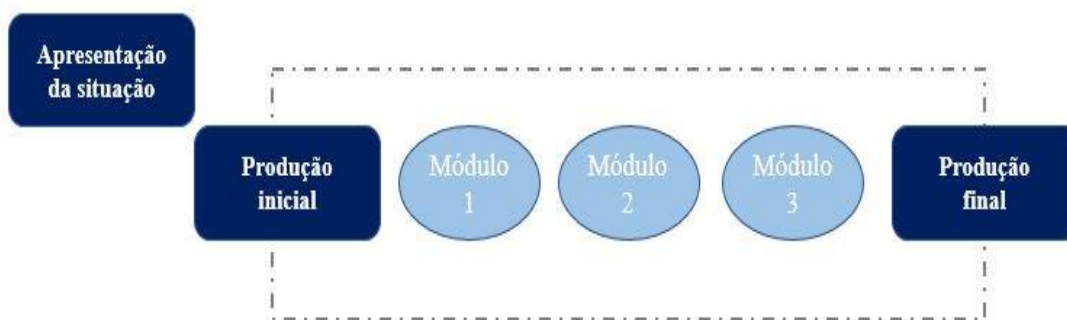


Figura 3 – Esquema da sequência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly 2004, p. 98)

Na apresentação da situação inicial, é realizada uma descrição da proposta didática. É nesse momento que é construída entre o professor e o aluno uma situação de comunicação e a atividade de linguagem a ser realizada. Em seguida, é feita a primeira produção, a partir dos conhecimentos prévios e explicações anteriores. É nesta etapa do processo que os alunos, por estimulação e por intermédio do professor, revelam a representação sobre o gênero estudado, que, por sua vez, possibilita ao professor perceber as dificuldades da turma, de modo a adequar a tarefa às suas reais capacidades.

Nos módulos da SD, os alunos trabalham as dificuldades identificadas na etapa anterior, auxiliados pelo professor, que disponibiliza os instrumentos necessários para a superação desses problemas. Durante as atividades, o gênero textual em estudo implica representação da situação comunicativa, elaboração de conteúdo, organização e produção. A SD parte do complexo para o simples e, no final, retorna ao complexo, isto é, vai da produção inicial até aos módulos, encerrando com a produção final.

As atividades propostas ao longo desse processo metodológico devem ser diversificadas, possibilitando aos alunos o acesso aos conteúdos abordados por diferentes caminhos, aumentando o sucesso da aprendizagem. Por fim, o trabalho com a sequência didática não aponta somente para o desenvolvimento do aluno na produção de textos orais ou escritos, mas visa capacitá-lo para fazer uma escolha adequada do gênero nas diferentes situações de prática de linguagem, isto é, dependendo da formação social e do contexto, um gênero pode ser “mais ou menos pertinente para determinada situação de ação” (Machado 2005, p. 250).

É no sentido de uso da linguagem que adotamos os contributos de Dolz e Schneuwly (2013) para propor atividades de ensino-aprendizagem sistematizadas com o gênero *lenda*, em sequências didáticas concebidas para a aprendizagem do português como língua adicional. Esse modo de organização integrará, contudo, em outra componente que consideramos fundamental no contexto educativo em que nos situamos, a aprendizagem intercultural.

3.2. A aprendizagem intercultural nas sequências didáticas baseadas em gêneros

Partimos do princípio de que é redutor ensinar e aprender uma língua sem considerar todo o conhecimento da sociedade e da cultura das comunidades em que essa língua é falada, tendo em conta que:

estritamente falando, o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspetos do conhecimento do mundo. É, no entanto, suficientemente importante para merecer uma atenção especial, uma vez que, ao contrário de muitos outros aspetos do conhecimento, parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos. (Conselho da Europa 2001, p. 148).

Não se pretende definir de forma exaustiva o que é interculturalidade, mas apresentar contributos sobre o modo como ela pode manifestar-se na aula de língua estrangeira, ao abordarmos os gêneros textuais. Esta reflexão é fundamental quando trabalhamos em turmas de LE, sobretudo quando estamos diante de uma turma de grande diversidade linguística e cultural e abordamos narrativas que transmitem a identidade social de um povo, que pode ou não corresponder à cultura do Eu e do Outro na sala de aula.

O Conselho da Europa e a Comissão Europeia (2001, p. 15) afirmam a importância do pluriculturalismo e o reconhecimento da diversidade linguística, para a construção da cidadania democrática e para a formação da coesão social destacando que

a aprendizagem intercultural interessa-se pela diversidade e pela diferença, pelo pluralismo, pela complexidade e pelas questões em aberto e, por fim, pela reflexão e pela mudança. A aprendizagem intercultural diz respeito à formação e à alteração da identidade pessoal, à perceção das mudanças de significado, na aceitação das tensões e das contradições. A aprendizagem intercultural está essencialmente baseada na diferença, na diversidade de contextos de vida e no relativismo cultural. A aprendizagem intercultural diz respeito à democracia e à cidadania, implica a tomada de posição contra a opressão, a exclusão e os seus mecanismos de suporte. (Conselho da Europa e a Comissão Europeia 2001, p. 15)

De acordo com Teixeira (2013), a aula de LE constitui um espaço por excelência para se efetivar a comunicação intercultural e o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. Esta autora salienta a importância da aprendizagem intercultural quando cita Sudhershnan (2012), para quem:

view intercultural language learning is, first of all, about active construction of knowledge, making connections, and social interaction. In other words, the learner must actively engage in language and culture learning, which is a social and interactive process that requires a reconceptualisation of the learner's existing knowledge base in light of new stimulating input about other languages and cultures and how these relate to his or her own. It depends furthermore on critical reflection on the part of the learner, as well as the acceptance of responsibility for his or her own role in successful communication and interaction with people from other linguistic and cultural backgrounds. (Sudhershnan 2012, citado em Teixeira 2013, p. 123)

De fato, as aulas de LE são espaços privilegiados para um trabalho sistematizado sobre a dimensão intercultural, dado que frequentemente as turmas são constituídas por alunos de culturas e línguas diferentes, o que favorece o ambiente ideal para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. Nesse contexto, quando falamos com o Outro, efetivamos uma comunicação que vai além do ato ilocutório: também podemos perceber que o nosso interlocutor pertence a um grupo diferente. Construimos identidades sociais, partilhamos mundividências culturais e sociais associadas às diferentes línguas. Assim, o aluno precisa de adquirir o conhecimento do que é “apropriado” na linguagem que está aprendendo. Esse conhecimento deve ser incentivado pelo professor, a quem cabe a responsabilidade de aplicar nas aulas uma abordagem comunicativa intercultural, a fim de ampliar as interações entre as culturas dos alunos, estimulando um trabalho de cooperação, desfazendo estereótipos e noções de privilégio de cultura A ou B, fomentando uma identidade própria. Convém reter que

o encontro com o outro, particularmente de outras culturas, favorece uma tomada de consciência de si e da própria realidade social. De fato, «descobrir a relatividade da própria cultura abre caminho para o descentramento do ponto de vista. Com esta expressão, pretende-se indicar a atitude de quem tenta colocar-se na roupa do outro, posicionando-se a partir do ponto de vista do outro, e procura resistir, ao menos temporariamente, à tentação de exprimir juízos, para procurar conhecer a diversidade, contextualizando os seus aspetos e suas pegadas, com os quais se defrontou. Interessante é também o reflexo que a atitude descrita produz na consciência de si: descentrar o ponto de vista permite voltar à própria realidade com um olhar diferente, capaz de compreender a historicidade e a relatividade da cultura de origem e capaz de iluminar a realidade em que se vive, porque a desbanaliza, descolando-a da opacidade do óbvio. (Fleuri 2006, citado em Teixeira, 2013, p. 92)

Nesse sentido, o professor de língua deve proporcionar um ambiente em que o Eu temporariamente se transforme no Outro, explorando um espaço intermédio, detetando o modo

de fazer fronteira e de cruzar fronteiras com o Outro estrangeiro, a fim de estimular a reflexão sobre ambas as culturas, a cultura materna e a cultura alvo (Outeirinho 2006, p. 175). Assim como, estimular a conscientização de relativizar os pontos de vista, isto é, deixar de reduzir o aluno ao indivíduo, mas encarando-o como um ser humano complexo e promovendo-o a alguém que é visto como representativo de um país ou "cultura".

Os alunos, que já possuem uma cultura materna, adicionam uma nova cultura, uma nova identidade social, construída num processo de negociação com o Outro. Teixeira (2013) representa esta interação do seguinte modo:

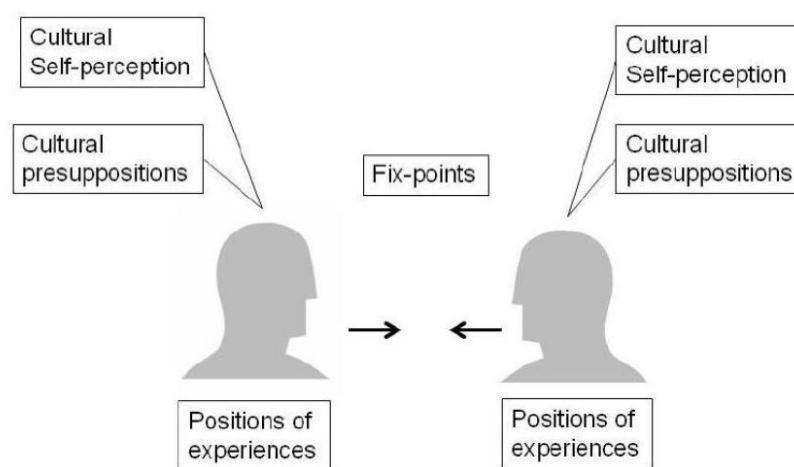


Figura 4 – Modelo de Comunicação Intercultural (Teixeira 2013, p. 92)

Nesse processo de comunicação intercultural é fundamental o respeito pelos indivíduos e pela igualdade dos direitos humanos como base democrática para a interação social. A autora citada acrescenta que a língua é um instrumento de mediação entre o Eu e o Outro e a autopercepção cultural é a visão do aluno baseada na cultura materna em crenças, comportamentos e valores, enquanto as pressuposições podem ser as experiências, sentimentos e opiniões da cultura alvo, correspondendo ou não a esta (figura do esquema).

A sala de aula é, portanto, um lugar privilegiado para o desenvolvimento de relações sociais. Este processo é dinâmico e interativo baseado na troca, aproximação e negociação de significado no sentido da coconstrução de conhecimento, como salienta Teixeira (2013).

Para ilustrar o processo de aprendizagem intercultural, a autora apresenta um esquema adaptado de Liddicoat (2003), procurando representar as etapas desse processo numa aula de língua estrangeira:

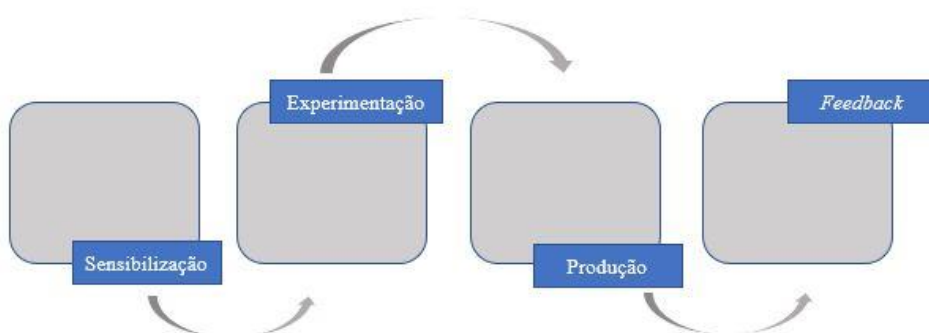


Figura 5 – Processo de aprendizagem intercultural (Teixeira 2013, p. 124)

Como podemos observar no esquema, no processo de aprendizagem intercultural existe uma ação inicial e, durante o processo, o aluno é envolvido por etapas de aprendizado. O que é interessante é o momento do *feedback* após todas as etapas executadas, refletindo com o aluno os principais pontos do processo de aprendizagem. Nesse contexto, é possível criar uma dimensão intercultural capaz de garantir um desenvolvimento de um conhecimento compartilhado por pessoas de diferentes identidades sociais, interagindo como seres humanos complexos com múltiplas identidades e sua própria individualidade. O professor é o mediador e quem deve estimular este tipo de relação em sala de aula, desenvolvendo no aluno a consciência intercultural. O Conselho da Europa já preconizava este aspeto:

O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação [...] entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência

intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objetivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais. (Conselho da Europa 2001, p. 150).

Atento aos estereótipos, cabe ao professor promover a educação intercultural, desenvolvendo no aluno o que está estabelecido no QECR em relação às capacidades interculturais: “a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira; a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contato com gentes de outras culturas; a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais; a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas”. (Conselho da Europa 2001, p. 151). E, conclui Byram, Gribkova e Starkey (2002), no seguinte trecho:

Thus, developing the intercultural dimension in language teaching involves recognizing that the aims are: to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviors; and to help them to see that such interaction is an enriching experience. (Byram, Gribkova e Starkey 2002, p. 10).

3.3. Conceção integrada das sequências didáticas

Como forma de sistematização do fica exposto nos pontos anteriores, assumimos as seguintes perspetivas:

1. a língua é viva e evolui historicamente na comunicação verbal concreta (Bakhtine, 2004) por meio das múltiplas interações sociais;
2. a linguagem humana é inseparável da interação social, que dá origem aos mais diversos gêneros textuais, transformados em objetos de ensino-aprendizagem a

partir da transposição didática para a sequenciação didática através de um elemento estruturador;

3. o ensino-aprendizagem de uma língua integra a cultura da comunidade falante dessa língua;
4. há gêneros textuais que, por sua matriz narrativa primordial, constituem universais culturais, sendo por isso conhecimento prévio de qualquer falante de qualquer língua;
5. os alunos do curso CAPLE são adultos e podem aceder aos conhecimentos prévios (Solé 1999) sobre as lendas, plataforma comum a todas as culturas;
6. a utilização das lendas da Amazônia como recurso no ensino do português no CAPLE permite partir de um universal cultural (as lendas) para o alargamento do conhecimento de uma variedade do português ligada à região da Amazônia, uma variedade do português e da cultura brasileira que por motivos alheios, por vezes, é negligenciada ou tratada com superficialidade nas aulas de língua estrangeira.

Por meio da apropriação de uma determinada prática de linguagem (Dolz e Schneuwly 2004), as sequências didáticas pensadas para as turmas participantes dessa investigação visaram, sobretudo criar contextos de produção delimitados, variando as atividades, de forma a permitir ao aprendente o domínio dos gêneros em situações de comunicação adaptando-as às necessidades da turma. Propõe-se uma abordagem comunicativa intercultural, praticando um ensino que visa sensibilizar os aprendentes para as características culturais da variedade do português estudado com base no respeito pelos indivíduos, pela cultura do Outro e pela igualdade dos direitos humanos como base democrática para a interação social. Essa abordagem “decorre da convicção que, em nenhum momento, se constrói o presente e o futuro numa lógica da mera justaposição tolerante, mas no diálogo, na interação, impedindo a rasura do Outro diferente (Outeirinho 2006, p. 176).

Nesse sentido, criamos um esquema que sintetiza a concepção integrada das sequências didáticas numa articulação entre gênero e aprendizagem intercultural, representadas nas figuras 3 e 5, respectivamente. O esquema que propomos na figura 6 representa essa concepção integrada, que adotamos na planificação das aulas que compõem o plano de ação.

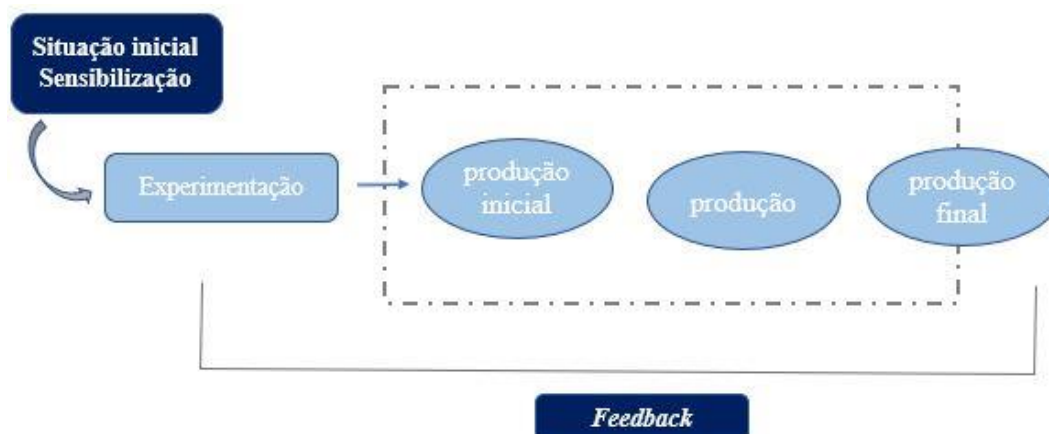


Figura 6 – Esquema de sequência didática integrada

No esquema apresentado, o primeiro passo para desenvolver a sequência didática numa conceção intercultural é a situação inicial/sensibilização. É nesse momento que o professor dá as informações gerais sobre a aula. Em seguida, apresenta-se uma atividade de experimentação/motivação, por exemplo: a descrição de imagens ou um pequeno documentário. Para isso, as tecnologias podem contribuir para uma prática colaborativa, em que o foco é a construção do conhecimento e não do conteúdo (Barcellos 2015).

No módulo da produção inicial, o aluno socializa com a turma os conhecimentos prévios, por estimulação e por intermédio do professor, possibilitando o diálogo entre as culturas, da língua de origem dos estudantes e da língua alvo, de modo que os estudantes de línguas possam entender o Outro a partir das experiências históricas e subjetivas que os tornaram quem são (Kramsch 2013). É nesse diálogo e também na deteção de pontos comuns entre as culturas que acontece a aprendizagem intercultural. Na produção, os alunos trabalham as dificuldades identificadas no módulo anterior, auxiliados pelo professor, que disponibiliza os instrumentos necessários para a superação desses problemas e encerra com a produção final. O feedback funciona como um sistematizador de todos os conteúdos e momentos da aula. É nesse momento que o professor consegue uma apreciação do aluno sobre os conhecimentos adquiridos e consegue observar os efeitos das atividades propostas, sobretudo os conhecimentos mais relevantes para o aluno.

No ponto seguinte, procurar-se-á mostrar o modo como a lenda potencia a abordagem pedagógico-didática referida.

4. A Lenda como eixo estruturador de sequências didáticas

4.1. Narrativas do imaginário universal

4.1.1. Mito, lenda, conto: definições e fronteiras

Por que é que o homem de hoje se interessa tanto pelo mito? Talvez porque o homem, ao interrogar-se sobre o que é, compreende-se, assim, como relação (no sentido de ligação e de narrativa). Este movimento de interesse está ligado ao que tem por objeto a linguagem, a mensagem, a comunicação; está em relação com o desenvolvimento das ciências humanas – as ‘Letras’ que querem tornar-se científicas. Ora, neste domínio, o mito é talvez a mais bela produção literária do homem e a que melhor se presta a um estudo científico.

Dournes citado em Jabouille (1994)

O que o mito ou a lenda têm de belo também têm de controverso, despertando discussões e interesse de estudiosos de todos os continentes. O homem em sociedade sempre buscou compreender e explicar os fenômenos desconhecidos na tentativa de controlar os medos e anseios. Temos nas mitologias nórdicas, egípcias e gregas a criação de divindades para explicar as fases da lua, a colheita fraca, as doenças e demais mazelas presentes na vida do homem.

Nos povos e civilizações conhecidos e estudados percebemos que há narrativas que descrevem preocupações universais, narrativas que passam de geração em geração, adaptando-se ao tempo por quem a narra. Somos governados indiretamente por forças desconhecidas? Como podemos usá-las ao nosso bem-favor? O mundo é organizado como aprendemos durante a nossa formação de indivíduos sociais? Tais perguntas produzem uma infinidade de narrações, regulando os comportamentos humanos, impedindo o caos.

No interior da Amazônia, nas margens do rio Amazonas, é comum sentarmo-nos à mesa ao jantar ou a almoçar e passar horas conversando sobre os anseios e medos da cheia dos rios e igarapés, do vento “terral”, do ruído no portão na noite anterior contando as aventuras e episódios que chegam através de um amigo, vizinho ou familiar mais próximo ou distante. São histórias, mitos, contos, lendas... principalmente lendas. Mas o interesse não é classificar ou definir aquelas narrativas, mas partilhar a crença e o medo, aspetos discutidos nos trabalhos de Rohrich (1988 citado em Dégh, 2001). Importa recordar:

“Mar de Histórias” é a expressão que se usava em sânscrito para se referir ao universo das narrativas. Ao transitar por essas rotas imaginárias, é bom que tenhamos em mente a metáfora do mar. Ou seja, é preciso ter um caminho, é preciso manter um leme firme, mas é também necessária a consciência de se navegar em águas que ora podem ser muito tranquilas, ora podem se transformar em verdadeiros maremotos. Esta é a aventura literária da qual fazem parte o mestre e seus alunos: é preciso ter coragem de trafegar por mundos imaginários; porém, as viagens serão sempre cheias de descobertas (Pietro 1999 citado em Coelho 2003, p. 08).

Evidentemente, a Amazônia não é grande somente em extensão territorial, há uma vasta literatura “às margens” e pouco estudada, sobretudo, no caso das lendas. Essas narrativas tocam na parte mais sensível da existência humana, principalmente a vida das aldeias e comunidades ribeirinhas do interior, seja qual for o *status* de quem conta e de quem ouve. E, tendo em conta o modo como essas narrativas se manifestam, não podem ser simplesmente isoladas como histórias coerentes. Compartilhar as experiências com o sobrenatural ou experiências de pessoas próximas une as pessoas diante dos desafios e crenças, muitas delas aparecem como produto de conflitos de opiniões, expressos durante uma conversa e são passadas de geração em geração, adquirindo nesse percurso aspetos e elementos individuais e coletivos, dependendo do grupo social, espaço e tempo em que a versão é narrada.

Pietro (1999) comparou as narrativas com o mar. Já no universo da Amazônia, comparamos com o rio Amazonas, o rio que parece um mar, que às margens de suas águas barrentas cultiva crenças, medos e tradições. Essas narrativas estão situadas no campo da literatura oral, cuja diversidade resulta num fértil e múltiplo conjunto de produções que se traduzem em forma de histórias, estórias, mitos, fábulas, lendas e contos. Contudo, foge do nosso objetivo descrever e classificar cada um destes gêneros, o que seria um trabalho

interessante, mas mais amplo, como uma tese de doutoramento. Assim, nesta seção, recorreremos aos contributos dos estudiosos que já se debruçaram sobre o estudo da cultura e folclore na tentativa de definir e classificar a “lenda” e o “mito”, a fim de delimitar aquele que é o objeto de estudo desta investigação.

Essa compreensão é fundamental para clarificar alguns aspetos que constroem essas narrativas, uma tarefa árdua e complexa que interessa a todos os estudiosos das práticas sociais e do desconhecido (sobrenatural) a partir das narrativas orais (ou escritas) que povoam o imaginário coletivo, que se misturam com a realidade dando sentido à existência humana.

Desde a infância, o imaginário individual é alimentado por narrativas que vão passando de geração em geração, do mesmo modo que o coletivo, os grupos sociais, constroem, partilham e perpetuam essas narrativas, justificadas pelo seu poder de encantamento, fascínio e necessidade que exercem sobre os indivíduos.

O mito nos remete para a cultura antiga e para as primeiras demonstrações artísticas e de explicação do desconhecido, o surgimento dos deuses, heróis e fenómenos da natureza. Na vida do homem contemporâneo, o mito materializa-se numa generalização do conceito a aspetos vários do quotidiano.

Nesse sentido, a palavra *mito* adquiriu, na história da cultura, uma dimensão que ultrapassou a sua origem etimológica (Jabouille 1994). Existe uma polissemia que não pode ser ignorada: no passado, temos o exemplo dos gregos que ora utilizavam o mito como palavra ora como história; no presente, temos as associações pejorativas e depreciativas associadas à palavra mito. Devido a essa multiplicidade de interpretações, Karen Armstrong afirma: “a nossa alienação moderna do mito não tem precedentes” (2005, pp. 15-16). Este é um fenómeno recente, já que, no mundo pré-moderno, a mitologia era indispensável, na medida em que auxiliava as pessoas a entender a sua vida e revelava regiões da mente humana que, de outra forma, continuariam inacessíveis.

Há muitas definições teóricas sobre este género da narrativa que estão longe de ter um consenso. Na descrição clássica,

o mito é um conto, uma história, ou uma série de histórias inventadas que narram aventuras de seres sobrenaturais chamados espíritos, fadas, gigantes, monstros, deuses

ou heróis. Tais contos existem ou existiram em todos os povos do mundo (Granger citado em Jabouille 1994, p. 32)

Uma narrativa, portanto, que considera o mito apenas como descrição de agentes e de fatos formulados no nível do imaginário, sem que sejam vivenciados na realidade. Em oposição a esta definição, temos a do mito melanésio, segundo a qual:

o mito é sentido e vivido antes de ser inteligível e formulado. Ele é a palavra, a figura, o gesto que circunscreve o acontecimento no coração do homem, emotivo como uma criança, antes de ser narrativa fixada. O mito melanésio é vivido antes de ser formulado, fixado numa mitologia e revivificado por um ritual (Jabouille 1994, p. 32).

Assim, verificamos que a primeira proposição se destina a uma versão clássica influenciada, sobretudo pelas concepções naturalistas, já a segunda contém uma definição que resulta de uma experiência eminentemente prática.

Mircea Eliade, um pesquisador deste tema, escreve na sua obra *Aspetos do Mito* (originalmente de 1963), que a definição de mito que lhe parece menos imperfeita, por ser uma realidade cultural extremamente complexa e que pode ser abordada e interpretada em perspectiva múltiplas e complementares, é a seguinte:

o mito conta uma história sagrada, relata um acontecimento que teve lugar no tempo primordial, o tempo fabuloso dos «começos». Noutros termos, o mito conta como, graças aos feitos dos Seres Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, quer seja a realidade total, o Cosmos, quer apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, uma narração de uma «criação»: descreve-se como uma coisa foi produzida, como começou a existir. O mito só fala daquele que realmente aconteceu, daquilo que se manifestou plenamente. As suas personagens são Seres Sobrenaturais, conhecidos sobretudo por aquilo que fizeram no tempo prestigioso dos «primórdios». Os mitos revelam, pois, a sua atividade criadora e mostram a sacralidade (ou, simplesmente, a «sobrenaturalidade») das suas obras. Em suma, os mitos descrevem as diversas e frequentemente dramáticas eclosões do sagrado que funda realmente o Mundo e o que faz tal como é hoje. Mais ainda: é graças a intervenções dos Seres Sobrenaturais que o homem é o que é hoje, um ser mortal, sexuado e cultural. (Eliade 1986, pp. 12-13)

Mircea Eliade refere que o mundo moderno conserva ainda um certo comportamento mítico, sendo o mito um certo modo de estar no mundo, um comportamento humano como elemento de civilização. Além disso, o homem das sociedades tradicionais descobre no mito a

única forma válida de realidade. Certamente, a função dos mitos consiste em fornecer significação ao mundo e à existência humana.

O mundo pode ser discernido como o Cosmo, “perfeitamente articulado, inteligível e significativo” (Eliade 1991, p. 128). Marcelo Cruz (s/data), citado em Fontes (2013, p. 13), afirma que vivemos em um mundo cercado por mitos: atos religiosos, origem e formação de um povo, ou seus costumes e que nos ajudam a compreender os acontecimentos atuais. Assim, os mitos fazem-nos refletir sobre as nossas origens e auxiliam-nos na busca da verdade. Por outro lado, os mitos servem de orientação para um melhor entendimento ou tentativa de explicação de tudo aquilo para o qual não conseguimos encontrar respostas. Mais adiante, Cruz acrescenta:

Os mitos são definidos como uma explicação dos fatos atuais através de acontecimentos primordiais, que se encontram sempre presentes, sendo que, pelo rito, se faz a ligação do atual ao primordial. Deste modo, os mitos, ao se referirem aos acontecimentos primordiais, estão nos trazendo uma explicação do atual, pois esses acontecimentos ocorrem em determinados espaços e tempos sagrados. Essa referência a um contexto transcendente valida o espaço e o tempo profanos, dando sentido à quotidianidade (Cruz s/d citado em Fontes 2013, p. 14).

Na obra *Iniciação à ciência do mito* Victor Jabouille (1986, p. 32) sugere que “se o $\lambda\omicron\gamma\omicron$ s (logos) é a linguagem da demonstração, o $\mu\upsilon\tau\omicron$ s (mito) é a linguagem da imaginação, mesmo a linguagem da criação”. Na mesma obra, o autor recorre a outros estudos do tema e apresenta algumas definições de outros estudiosos da área:

André Lalande: narrativa fabulosa, de origem popular e não reflexiva, na qual os agentes impessoais, na maior parte dos casos as forças da natureza são representadas sob a forma de seres personificados, cujas ações ou aventuras têm um significado simbólico. (p. 38)

J. G. Frazer: compreendo por mito explicações erradas dos fenômenos, quer da vida humana quer da natureza exterior. (p. 39)

R. Graves & R. Patai: os mitos são histórias dramáticas que constituem instrumentos sagrados, quer autorizando a continuação de Instituições, costumes, ritos e crenças antigas na área em que são comuns, quer aprovando alterações. (p. 41)

M. Eliade: por outras palavras, o mito conta como, graças aos atos dos seres sobrenaturais, uma realidade teve existência, quer seja a realidade total, o Cosmo, ou

apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma Instituição. É sempre uma narrativa de uma 'criação': conta-se como qualquer coisa foi produzida, como começou a ser. O mito não fala senão daquilo que aconteceu realmente, naquilo que se manifestou completamente. As personagens dos mitos são seres sobrenaturais. (p. 98)

Para Erlich Fromm (1966, p. 174) citado em Franz Pereira (2001, p. 17):

O mito como o sonho, apresenta uma estória desenrolando-se no tempo e no espaço, estória essa que exprime em linguagem simbólica, ideias religiosas e filosóficas, experiências da alma em que reside o verdadeiro significado do mito. Se a gente não logra apreender o significado real do mito, fica em face de uma imagem ingênua, pré-científica do mundo e da história e, na melhor das hipóteses, um produto de uma bela imaginação poética, ou então - esta é a atitude do crente ortodoxo - a estória manifesta do mito é verídica, e tem-se de acreditar nela como um relato correto de fatos deveras ocorridos na 'realidade'.

Strauss, citado em Cascudo (2006, p. 111), numa tentativa de estabelecer uma definição, afirma:

eu chamo mito toda a narrativa desprovida de autoridade histórica, qualquer que seja a sua origem, na qual uma comunhão religiosa reconhece um elemento fundamental da sua fé, por conter a expressão exata dos seus principais sentimentos e das suas principais caras ideias

Portanto, percebemos nas definições dos estudiosos supracitados que o mito é, por um lado, uma narrativa flutuante de cultura para cultura com uma “propriedade não reflexiva” e, por outro, um símbolo distinto para identificar as lendas. Luís Câmara Cascudo defende que a lenda se distingue do mito pela “função” e “confronto”, como se pode ler na transcrição seguinte:

Lenda - Episódio heroico ou sentimental com elemento maravilhoso ou sobre-humano, transmitido e conservado na tradição oral popular, localizável no espaço e no tempo [...]. Conserva as quatro características do conto popular: Antiguidade, Persistência, Anonimato, Oralidade [...]. Muito confundido com o mito, dele se distingue pela função e confronto. O mito pode ser um sistema de lendas, gravitando ao redor de um termo central com área geográfica mais ampla e sem exigência de fixação no tempo e no espaço. (Cascudo 1972 citado em Pereira 2001, p. 16)

Nesse contexto, Victor Jabouille apresenta uma definição muito próxima de folclore quando afirma que o mito "é tão vasto que nele se pode incluir praticamente toda a expressão

cultural humana [...] é a materialização extremamente complexa do Imaginário humano" (1986, p. 16).

É nessa controvérsia de conceitos e definições que nos lançamos aos mitos indígenas da Amazônia brasileira, que até a chegada dos europeus viviam em comunhão com seus deuses. A partir do século XVI, de acordo com Cascudo (2006), os cronistas, na tentativa de catalogar os pavores gerais, descrevem essas divindades num vasto sistema religioso, traduzindo-as em demônios resultantes do pecado dos homens sem salvação que povoaram a floresta tropical.

Mas, afinal, como são definidas as lendas na literatura especializada? Recorremos aos contributos da folclorista Linda Dégh para delimitarmos o gênero lenda. Na sua obra *Legend e Belief: dialectics of a folklore genre* (2001), faz um estudo sobre o gênero lenda recorrendo aos contributos desde a época clássica até ao fim do século passado. Recorremos ainda ao trabalho de Câmara Cascudo, *Literatura Oral no Brasil* (2006).

4.1.2. Lenda: a borboleta “arisca” do imaginário

For almost two centuries scholars have attempted, with arduous dedication to find a definition of the legend – to capture this ‘elusive butterfly’.
Gillian Bennett (1988)

Apresentadas algumas definições de mito, sem qualquer preocupação classificatória, expomos algumas definições e características que a literatura especializada aponta para lenda. Não é nosso objetivo neste estudo capturar a “borboleta” a que se refere Bennet, mas clarificar alguns aspetos importantes sobre as narrativas com que trabalhamos durante as regências nas turmas do Curso Anual de Português Língua Estrangeira (CAPLE).

Nesse sentido, Max Müller, estudioso alemão, que tentou resumir os teóricos alemães de Tübingen e Göttingen num esquema simplificador das narrativas orais da literatura popular, refere o seguinte: “o mito passa ao estado de lenda e a lenda se torna conto. Invertendo os termos: um conto popular é um fragmento ou material total de uma lenda, esta de um mito

primitivo” (Müller citado em Cascudo 2006, p. 111). E acrescentamos o que afirma José Joaquim Dias Marques, pesquisador de Literatura Oral:

as lendas podem evoluir para contos, havendo como que um *continuum* entre a lenda e o conto. Hoje em dia, o uso “contístico” (digamos assim) de uma lenda relaciona-se frequentemente com o facto de ela ser encarada pelos informantes (e normalmente também por quem a ouve) como um traço identitário da pessoa (ou da comunidade) que a conta, como exprimindo um aspeto importante da essência dessa pessoa ou da comunidade. (Marques, comunicação pessoal, 2018)

A respeito da natureza dialética-polifónica conversacional, a lenda, mais do que qualquer outro gênero folclórico, só pode fazer sentido dentro do fogo cruzado de controvérsias, característica fundamental para Dégh (2001).

A palavra “lenda” provém do latim *legenda*, que significa “o que deve ser lido”. Nessas narrativas há sempre um ambiente heroico, quase sempre o sobrenatural é indispensável (Cascudo 2006), quem narra e ouve (geralmente) acredita, mas os estudiosos não as consideram verdadeiras (Marques, comunicação pessoal, 2018). Tentar definir é quase impossível, porque há zonas de transição em que as mesmas lendas não são vistas como lendas, ao contrário, são narradas como contos, anedotas, histórias pessoais ou rumores (Dégh 2001). A lenda é um elemento de fixação, cuja “constante” é o traço religioso (Cascudo 2006).

Há sempre um local: sabemos onde o boto apareceu, ou foi visto o rastro do Curupira ou onde foi vista a moura encantada. Pertence a um passado longínquo, transmitido de geração em geração. Rohrich (1988) caracteriza a lenda como “fear and overcoming fear” (1988, p. 7), em um sentido amplo e vago. Apesar dos muitos estudos realizados sobre o tema, as definições propostas poderiam corresponder a outros gêneros narrativos. Entretanto, para este estudo, consideramos algumas características defendidas por folcloristas, antropólogos e outros estudiosos do tema, presentes na definição seguinte:

Na sua forma mais típica, uma lenda é uma narrativa em que o informante (e quem a ouve) acredita, mas que os estudiosos não consideram verdadeira (se os estudiosos a considerassem verdadeira, seria uma narrativa histórica, uma história de vida, e não pertenceria à literatura oral) (Marques, comunicação pessoal, 2018)

Estudiosos alemães, inspirados nos trabalhos dos irmãos Grimm, no século XIX, recolheram muitas versões de todas as lendas que puderam coletar. No entanto, esses pesquisadores logo perceberam que “legends was more problematic than that of other folklore genres” (Dégh 2001, p. 26).

Na introdução da obra *Deutsche Sagen* (1816) os irmãos Grimm caracterizaram a lenda como um gênero distinto dos contos, afirmando:

The fairy tale is more poetic, the legend is more historical; the former exists securely almost in and of itself in its innate blossoming and consummation. The legend, by contrast, is characterized by a lesser variety of color yet it represents something special in that it adheres always to that which we are conscious of and know well, such as a locale or a name that has been secured through history. Because of this local confinement, it follows that the legend cannot, like the fairy tale, find its home anywhere. Instead the legends demand certain conditions without which it either cannot exist at all or can only exist in less perfect form. (Grimm 1816 citado em Dégh 2001, p. 36)

Na descrição e contraste presente na obra dos irmãos Grimm, nota-se que a principal diferença entre conto e lenda está na dicotomia ficção e fantasia. Temos nos contos pura ficção. Quando alguém começa a narrar “era uma vez”, já sabemos que se trata de um conto, uma narrativa que flutua no tempo e espaço, narrada para o entretenimento de quem conta e ouve.

Para outro teórico das narrativas folclóricas, Max Luthi (1961), quem narra as lendas está sob influência da experiência vivida, o que é o núcleo da lenda e acrescenta: “the subject of legend is the altercation with the extraordinary, the intirely differen, the other-worldly” (Luthi 1961 citado em Dégh 2001, p. 36). Contudo, considera que é um erro distinguir esses gêneros partindo do princípio de acreditar ou não acreditar.

Considerado um dos primeiros estudiosos modernos do tema, Friedrich Ranke (1925) também sugere uma definição de lenda, a partir da contradição com o conto, suprimindo a definição anterior e enfatizando o que ele achou mais pertinente:

The legend, in essence, demands to be believed by both narrator and listener: it wants to present reality, tell about things that really took place...
The legends according to its own awareness, to the world of reality, it belongs to the knowledge of the folk...

Folk legends are popular stories with fantastic, objectively untrue contents, told as factual event, in the form of a simple report. (Ranke 1925 citado em Dégh 2001, p. 37)

Na perspectiva de Ranke, a lenda é cientificamente falsa, embora seja verdade, ou seja, o narrador pode apresentar seu testemunho ou apontar o local do fato ocorrido, mas não terá provas que corroborem a sua afirmação, por outro lado usará testemunhas para corroborar a sua versão, por exemplo afirmará que o mesmo episódio já aconteceu com alguém da família, o pai ou o avô. Afinal quem deixaria de acreditar no pai ou avô? Por que pessoas com reputação e respeito na família mentiriam? Nesse contexto, Rohrich (1996) acrescenta que as lendas são geralmente experiências narradas pela pessoa sobre um encontro com o Sobrenatural, o Além.

Outros estudiosos (Cistov 1967 e Peuckert 1965) citados em Dégh (2001) também publicaram contributos com estudos contrastivos entre lenda e conto, mas todos concordam que a lenda é um gênero diferente do folclore. Um gênero que direta ou indiretamente informa sobre um passado verdadeiro, portanto “there is another feature that characterizes the text of the legend: a story becomes a legend only if it is presented in Twilight zone of credence and doubt” (Gerndt 1991, p. 139)

Hermann Bausinger citado em Dégh (2001, p. 38) desenhou um esquema de desenvolvimento, interpretando a formação de três tipos de lenda: 1) a experiência subjetiva de uma visão temível inicia lendas sobrenaturais, 2) um evento real notável, fenômeno natural, evento histórico ou assassinato, é a base das lendas históricas, e 3) a objetivação de um fenômeno existente que exige explicação leva à criação de lendas etiológicas. A partir dessa proposta, Bausinger afirma que as lendas se desenvolvem por conceitualização, interpretação e narração (recontar).

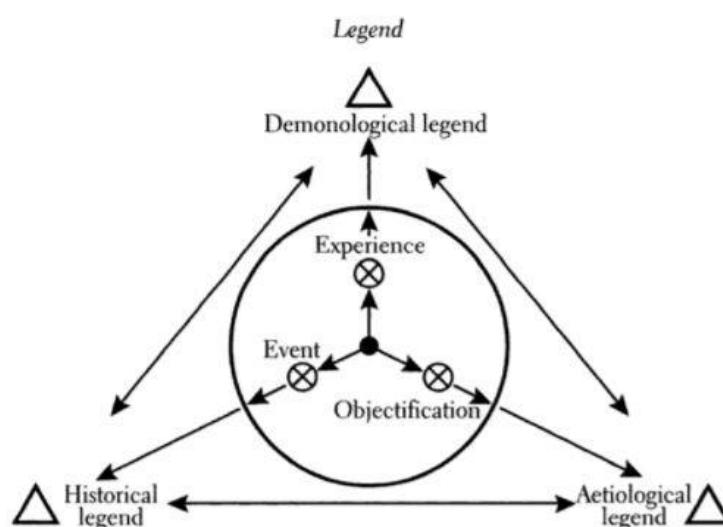


Figura 7 – Esquema de desenvolvimento de uma lenda (Déggh 2001, p. 39)

Observamos no esquema que todas as etapas são determinadas pelo sistema de crenças coletivas e padrões de motivos pertinentes.

Para o autor nórdico Carl-Herman Tillhagen (1964) as lendas são unidades textuais classificáveis e apresenta duas definições de lenda:

1. The legend is in its form and other essentials a fixed and unified narrative built of one or more motifs communicating a belief-content. It should be available in at least two versions that have been collected from different places.
2. A fabulate is a portrayal created and transmitted by folk fantasy and exhibits its fixed motivic pattern. Its content belongs or belonged to folk belief or has some other attachment to reality and normally reported to prove a traditional belief concept. (Tillhagen 1964 citado em Déggh 2001, p. 42)

A sugestão proposta por Tillhagen que as lendas omitem outros gêneros teve aceitação, principalmente pela variabilidade deste gênero nos estudos já citados anteriormente. Entretanto, nessa perspectiva o que é difícil de entender é porque variantes da mesma história não podem pertencer ao mesmo gênero, mesmo que eles sejam contatos em diferentes estilos. É nessa perspectiva que os estudiosos norte-americanos, que se ocupam em descrever e analisar as novas

categorias e subcategorias que surgem a partir dos estudos dos comportamentos sociais, influenciados pela mídia e estudos com comunidades indígenas, esses folcloristas estão mais interessados em algo específico do que numa definição mais geral do gênero lenda (Dégh 2001).

Georges (1971) consciente da dificuldade de encontrar uma definição para a lenda, na década de 70, afirmou num tom engraçado que elas podem ser fatos ou narrativas e acrescentou: “that may not be a story or narrative at all; it is set in a recente or historical past that may be conceived to be true by some, false by others, or both or neither by most” (Georges 1971 citado em Dégh 2001, p. 43). A diferença mais notória dos estudos realizados pelos pesquisadores norte-americanos está na crença das narrativas. E, destaca-se a inclusão do aspeto social da transmissão e receção das lendas, enfatizado nos contributos de Dorson, que destaca:

Because they support to be historical and factual, they must be associated in the mind of the community with some known individual, geographic landmark, or particular episode. Many or all of the members of a given social group will have heard of the tradition and can recall it in brief or elaborated form. This is indeed one of the main tests of legend, that it be known to a number of people united in their area or residence or occupation or nationality or faith. These groups keep alive and pass along legends of heroes and bad men, or local visitation from demons and goblins, and of miraculous interpositions in battles and plagues. (Dorson 1968 citado em Dégh 2001, p. 43)

A problemática da definição fica, porém, mais complexa quando esses estudiosos tentam definir as chamadas “lendas contemporâneas”. Aspeto que não abordaremos, pois não é objetivo deste estudo, uma vez que o conjunto de lendas abordadas durante o estágio diz respeito a versões atuais de lendas tradicionais da região amazônica.

Diante do exposto, observa-se que Dégh trabalha numa linha conciliatória das lendas, ao descrever e interpretar os trabalhos dos estudiosos alemães, nórdicos e norte-americanos. Numa perspectiva cronológica, a sua obra apresenta as concepções populares entre os folcloristas para determinar se essas definições são claras e úteis para serem incorporadas aos estudos desse gênero narrativo. Para Dégh, as lendas são um fenómeno da sociedade rodeado de mistério, cuja definição possui muitas lacunas, despertando o interesse de muitos estudiosos de várias épocas.

Outro pesquisador fascinado com o tema escreveu num artigo sobre teorias folclóricas, publicado em 1989, uma proposta para um entendimento da lenda. Referimo-nos a Honko (1989) que racionalizou a terminologia distinguindo as lendas em gêneros globais e étnicos, primários e permanentes e coordenou-os, marcando um *continuum* evolutivo histórico. Em síntese, este autor propôs um gráfico que reflete o que já vimos até aqui sobre as características do gênero lenda (Honko 1989 citado em Dégh 2001, p. 79). É apresentado categorias tradicionalmente conhecidas nos estudos folclórico, porém, menciona a sua desilusão com definição de gênero e acrescenta um possível método prático para pesquisas futuras: “If new genres are to be found or systems of folklore genres to be preserved as one method of indexing folklor, it is presumably time to permit stimuli taken from discourse analysis and texto linguistics to add a new dimension to the folkloristic study of genre...” (Honko 1989 citado em Dégh 2001, p. 79).



Figura 8 – Gráfico proposto por Honko (1989)

A sugestão de Honko preocupa Linda Dégh como folclorista, mesmo ela reconhecendo a importância de investir e experimentar novas teorias num esforço de dar contribuir para novas especulações sobre o folclore. Antes de passarmos às abordagens linguísticas do gênero lenda concluímos que o termo lenda é muito abrangente e Honko lamentou que alguns folcloristas vejam a lenda como um gênero homogêneo sem se preocuparem com as suas categorias. Se dentro das categorias as diferenças essenciais forem maiores do que as semelhanças, seria melhor deixar o termo lenda do vocabulário dos folcloristas como um conceito incomum. Se, por outro lado, descobrimos que as semelhanças essenciais são maiores do que as diferenças, não precisamos eliminar o termo, mas sim depender disso ainda mais. Dégh usa a *lenda* como um termo abrangente para incluir todas as histórias, que até agora foram forçadas a pequenas categorias com base em diferentes princípios organizacionais. As subcategorias, em número cada vez maior, geralmente são focadas na superfície e não em características essenciais. “Para uma análise mais significativa, reunirão todos os materiais que contenham um núcleo de *lenda* possível, e os tratará como lenda, a menos que minha análise me informe de outra forma” (Dégh 2001, p. 98).

E as lendas amazônicas? Para caracterizar o que chamamos de “lendas amazônicas”, recorreremos aos contributos de estudos linguísticos de Coelho (2003), que aliados à discussão das características mais conciliatórias das lendas nos permitem interpretar as narrativas que povoam o imaginário dos brasileiros, sobretudo dos ribeirinhos, povos indígenas.

Para Coelho (2003), é possível identificar alguns pontos pertinentes para a sua caracterização

- são narrativas;
- são textos que ora descrevem entes sobrenaturais, ora apresentam uma história;
- referem-se a acontecimentos do “passado distante”, enfocando feitos de personagens, explicando particularidades anatômicas de certos animais;
- podem ser contadas por qualquer pessoa a qualquer momento;
- podem transmitir os ensinamentos e os valores da sociedade à qual estão vinculadas;
- apresentam regras de conduta;

- explicam fenômenos da natureza. (Coelho 2003, p. 18)

Observa-se que as lendas transmitem a cultura amazônica. Muitas delas explicam nossas origens, para onde vamos e quem somos. No meio social indígena, tudo era explicado naturalmente dentro da vida assombrosa no meio na floresta. As cheias dos rios, as fases da lua, as novas espécies de plantas que surgiam ao redor da aldeia, aqueles que subiram aos céus depois de uma batalha ou uma tragédia sem explicações, pensamentos tímidos ou escondidos nas lembranças dos momentos de conversa sob o luar ou depois de um jantar à luz de velas. Para os indígenas o maravilhoso é narrado sem ser cômico, há uma veneração.

A lenda indígena brasileira não teve a extensão de fábula ou mito. Resiste quando narrada fora dos grupos, estrangeiros em relação ao lugar de sua origem. Ela é evocada no seio das tribos, porém, é mais citada em manuais e livros do que presente no espírito do povo da cidade (Cascudo 2006). Nas regiões mais cosmopolitas do Brasil ou na capital do Pará, por exemplo, é fácil ouvir versões do Curupira, Matinta Perera ou Mãe D'água, porém, o informante não dará versões de lendas. Contará mitos ou contos.

Câmara Cascudo (2006) afirma que a lenda indígena não constitui um elemento vivo da literatura oral brasileira, está circunscrita aos limites do interesse indígena. Apropriada pelos naturalistas e missionários, torna-se elemento literário e não popular. Transformando-se em improvisações, cópias, versões inventadas, produção assombrosa, índice de uma insensibilidade moral. Este especialista afirma:

confundidas entre mitos e tradições, as lendas indígenas são mais delicada confidência, uma comunicação fraternal, apelo à sinceridade da compreensão por um complexo de mistério e evidência, radiosas, sugestivas, como um dia na floresta tropical, onde há luz e sombra, ao mesmo tempo e em toda parte. (Cascudo 2006, p. 111)

Neste capítulo, apresentamos alguns aspectos e características de narrativas que fazem parte do imaginário coletivo universal e que, por isso, fazem parte do conhecimento de mundo de todos os alunos de português LE. Ocupámo-nos sobretudo da lenda, que instituímos eixo estruturador de sequências didáticas.

Esperamos ter convencido o leitor de que não é necessária uma definição taxativa e direta para delimitar a lenda, mas que é mais importante verificar que, como lembra Dégh (2001), este gênero permanece o mesmo, ao mesmo tempo que se ajusta às novas necessidades: põe em evidência a crença e entretém, seja longa, completa ou rudimentar, local ou global, sobrenatural, horrível, misteriosa ou grotesca; reflete sobre a experiência própria ou sobre alguma outra pessoa. No plano da educação, a lenda revela potencialidades a não negligenciar, que procuraremos enunciar de seguida.

4.2. A lenda no ensino-aprendizagem de PLE: potencialidades e subaproveitamentos

4.2.1. Potencialidades didáticas do gênero “lenda” na aula de LE

La imaginación constituye una poderosa y desechada herramienta de aprendizaje y que tenemos que reconsiderar nuestras prácticas docentes y curricula desde una perspectiva más equilibrada de las capacidades intelectuales de los niños. Entre esas capacidades intelectuales destaca la imaginación.

Kieran Egan (1994)

Como podemos perceber nesse trecho da obra de Kieran Egan, a imaginação é um domínio cognitivo fundamental para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, mas algumas vezes negligenciada no processo de ensino-aprendizagem de língua. Nesse sentido, entendemos que nas aulas de LE a imaginação estimulada por meio das lendas cria um ambiente produtivo de interação verbal, tornando a aula de língua um momento de curiosidade que permite ampliar as competências do aluno nas práticas da linguagem.

Fontes (2013), seguindo a posição de Postic (1992), defende que a imaginação deve ser entendida como um elemento-chave no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que é precisamente este movimento dialético entre o imaginário e o racional que assegura o equilíbrio do sujeito, que lhe permite interiorizar significações e, sobretudo, que permite ao indivíduo descobrir os laços que o unem ao mundo. Assim, “o conhecimento imaginativo, longe de surgir como alheio ao conhecimento intelectual, lança os fundamentos deste último, (...) ele introduz,

efetivamente, a representação, a analogia, a metáfora e a comparação geradora de questões, isto é, as quatro características básicas da atividade intelectual” (Malrieu 1996, p. 231). No exercício da docência é fundamental que o professor seja capaz de adaptar, reinventar e criar novas estratégias, capazes de estimular a imaginação dos alunos.

Ao trabalhar com o gênero lenda, sobretudo nos grupos sociais onde este gênero está mais presente, o professor traz para a sala de aula os conhecimentos prévios (Solé 1999) e trabalha com um gênero da literatura oral presente na comunidade (Cascudo 2006). Além disso, valorizando essas narrativas, o aluno compreende as mudanças através dos tempos (Cooper 1995, 1998; Hoodless 1998, 2002)² e múltiplas dimensões culturais da língua em que elas estão escritas. Essa aprendizagem cultural resolve eventuais dificuldades de integração social e de relacionamento com os falantes da língua que estão a aprender, mesmo quando só aprendem abordar a língua como instrumento de comunicação.

Com base nas razões enunciadas, reconhecemos as grandes potencialidades das lendas no processo de ensino-aprendizagem de LE e defendemos a sua utilização como eixo organizador de sequências didáticas que integrem atividades orientadas para todas as dimensões de aprendizagem. No entanto, essa utilização tem de ser enquadrada pelos referenciais orientadores do ensino de LE. Será a lenda admissível como recurso no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira? Estará presente no manual didático de PLE?

4.2.2. A (in) visibilidade das lendas em manuais didáticos de PLE

Justamente por estarmos conscientes das potencialidades que a lenda proporciona no ensino-aprendizagem de LE, partimos da hipótese de que este gênero textual estaria presente no manual didático.

² Na aula de língua estrangeira, a lenda é um gênero textual familiar aos estudantes de todas as nacionalidades. Por fazer parte do imaginário coletivo universal, torna-se um fator de partilha e de troca cultural e literária enriquecedora.

Por manual didático entendemos todo o material em forma de livro com conteúdo estruturado para fins de aprendizagem, no âmbito de aprendizagem de língua estrangeira. Muitas das vezes, este livro funciona como um instrumento de ligação entre o aprendente e a língua estudada, englobando conhecimentos linguísticos e culturais. O manual didático é um importante instrumento na sala de aula, disso não há dúvidas.

Nos últimos anos, muitos especialistas têm refletido sobre o seu uso nas aulas, sobretudo agora, na era da tecnologia, a par de uma reflexão mais ampla acerca de novas estratégias de ensino-aprendizagem, da implementação de novos recursos e de modos pedagógicos que acompanhem a prática do professor mediador. Alguns dos estudos realizados mostram que um manual veicula muito das crenças e identidade social de seu autor. Nas escolhas dos textos e nas propostas das atividades, muitos autores acabam por fazer escolhas que influenciam aquele que busca, na aprendizagem da língua, um meio de se comunicar e de se identificar com o Outro. Há quem detete escolhas erradas, há quem explique as escolhas feitas.

É certo que cada professor é responsável pela escolha que faz relativamente ao manual escolar e à decisão de utilizar ou não um manual como base das suas aulas. O professor escolhe o manual ou cria a unidade didática que julga apropriada para os seus alunos. Os professores do Curso Anual de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, por exemplo, não utilizam um manual didático de apoio às aulas, embora deem indicações de manuais e gramáticas aos alunos³. Os materiais são produzidos pelos professores em função da ação estratégica de ensino-aprendizagem planificada.

Em qualquer dos casos, o livro didático é um recurso importante na aprendizagem de uma língua estrangeira (sobretudo para aqueles aprendentes de países em desenvolvimento, em que o livro didático é o único recurso existente). Por isso, é relevante perguntar: *de que forma as lendas aparecem nos manuais de PLE, editados nos últimos anos?*

³ Há uma decisão colegiada de produzir o próprio material. Uma prática que pode ser diferente das demais instituições de ensino que ofertam o português para estrangeiros em Portugal, uma vez que não há um programa oficial de português para falantes de outras línguas, como existe para a língua materna.

Para tentar responder, constituímos uma amostra de 6 manuais escolares editados em Portugal nos últimos anos e direcionamos para o nível B (por ser este o nível das turmas em que o estágio foi realizado), apresentados na tabela de seguida.

	Nome do Manual didático	Autores	Nível	Editores	Ano
1	Português XXI	Ana Tavares	B1	LIDEL	2017
2	Entre Nós método de português para hispanofalantes	Ana Cristina Dias	B1	LIDEL	2017
3	Português Atual 2	Hermínia Malcata	B1/B2	LIDEL	2013
4	Novo Avenida Brasil 3	Emerson de Andrade Lima	3	E. P. U.	1991- 2014
5	Cidades do Mar	Pedro Sena-Lino, Maria João Manso Boléo	B1	Porto Editora	2017
6	Cidade do Mar	Pedro Sena-Lino, Maria João Manso Boléo	B2	Porto Editora	2016

Tabela 1 – Manuais didáticos

Analisámos esses manuais para identificarmos textos, atividades e/ou referências a lendas. Dessa análise, resultou a constatação de que havia referências em dois manuais didáticos, de nível B, um escrito em Português Europeu e outro em Português do Brasil.

Apresentamos de seguida esses dois manuais e a informação identificada.

Português XXI – Ana Tavares é autora do manual *Português XXI*, nível B1. Este livro “destina-se a alunos que já têm um nível elementar de português” (2017, p. 3). Foi publicado pela editora Lidel em Portugal. Embora a capa do manual tenha a informação B1, a autora afirma na introdução que o método utilizado na produção das unidades engloba os níveis A1, A2 e B1. O manual é composto por 12 unidades didáticas acompanhadas de um CD de áudio. O manual é produzido em português europeu.

Identificamos somente na unidade 4 do manual um tópico que faz referência à lenda, como mostra a figura seguinte:

Índice Geral				
UNIDADES	COMPETÊNCIAS	ÁREAS LEXICAIS/ VOCABULÁRIO	ÁREAS GRAMATICAIS	ORTOGRAFIA E PRONÚNCIA
4 <i>"Vamos para fora cá dentro?"</i> Pág. 53	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer melhor Portugal continental e ilhas • Compreender e comentar perspectivas de vida diferentes • Falar sobre os aspetos mais interessantes do seu país • Compreender o significado de expressões idiomáticas comuns • Expressar opinião • Compreensão oral de uma lenda açoriana 	<ul style="list-style-type: none"> • Portugal continental e ilhas: geografia e outras informações de interesse • Viver numa ilha: vantagens e desvantagens • Expressões idiomáticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos derivados de: <i>fazer; pôr; pedir; ter; ver; vir</i> • Verbos <i>dar, ficar</i> e <i>passar</i>, seguidos de preposição 	<ul style="list-style-type: none"> • Palavras parónimas e palavras homófonas • Acentuação e pronúncia

Figura 9 – Português XXI (índice geral) de Ana Tavares (2017)

Como vemos na figura 9, a referência à lenda ocorre para especificar o texto que está na base da atividade de compreensão oral. Esse texto é uma lenda dos Açores, um dos arquipélagos de Portugal. Ao analisarmos a atividade que está associada ao texto, verificamos que se trata de um único exercício constituído por seis perguntas para trabalhar a competência de compreensão oral, como podemos observar na figura seguinte:

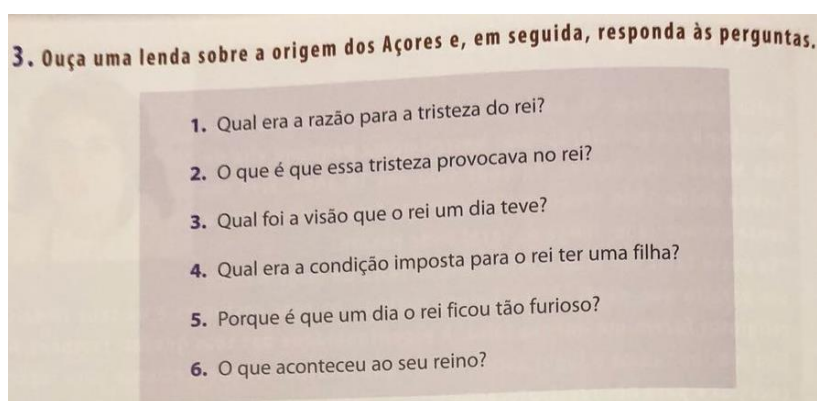


Figura 10 – *Português XXI* (proposta de exercício), Ana Tavares (2017)

O questionário da figura 10, mostra que as perguntas incidem sobre as personagens e os acontecimentos narrativos da história que explica a origem dos Açores. No capítulo 11 do mesmo manual, é apresentada uma unidade que aborda o tema “Amazônia”, mas não faz referência a lendas.

Novo Avenida Brasil 3 – Trata-se de um manual didático produzido em Português do Brasil, publicado, originalmente em 1991, na cidade de São Paulo, pela editora E. P. U. O manual *Novo Avenida Brasil – Curso Básico de Português para Estrangeiros* (2008, 2009, 2010, 2014) é composto por três volumes, que integram desde o nível básico ao fim do nível intermediário, organizados de acordo com o QECR.

O volume três da obra corresponde ao nível intermediário/avançado do curso. Este manual, de um total de quinze unidades, somente a unidade 4, intitulada *O imaginário brasileiro*, faz referência a lendas, como mostra a figura seguinte:

Lição 4	Imaginário brasileiro	25	91
Superstições; simpatias, credences populares. Lendas brasileiras.	Dar opinião; expressar indiferença, descrédito, indecisão, confiança. Formular hipóteses.	Imperfeito do Subjuntivo - Forma. Usos do Imperfeito do Subjuntivo. Orações condicionais (se + Imperfeito do Subjuntivo).	

Figura 11 – Índice geral, *Novo Avenida Brasil*, Lima et al. (2010)

Como podemos observar, o índice geral contém um tema de trabalho relacionado com “lendas brasileiras”, o que, à partida, cria expectativas sobre o conteúdo. No entanto, na página correspondente, deparamos com dois exercícios associados a uma atividade de compreensão oral, como se pode verificar através da figura 12.

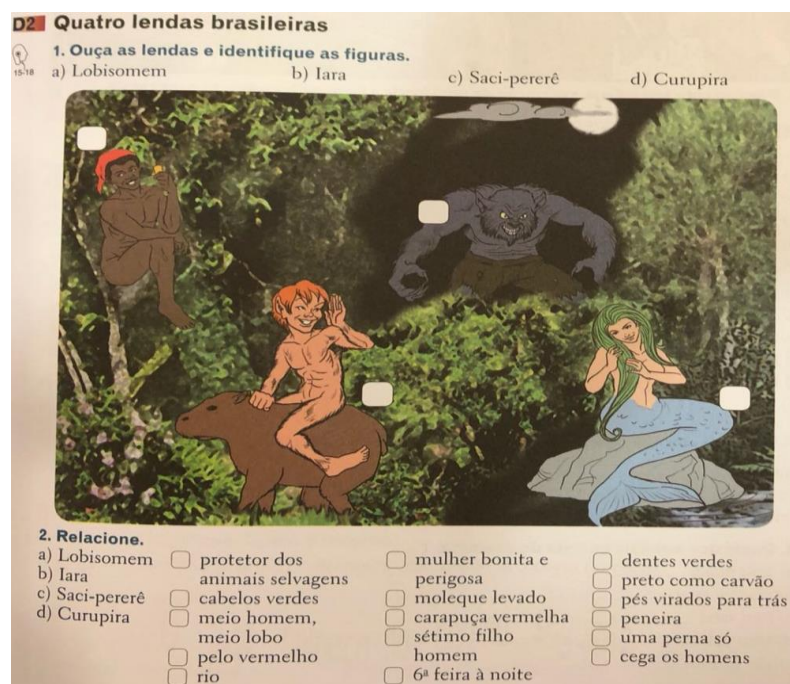


Figura 12 – Proposta de exercício, *Novo Avenida Brasil 3*, Lima et al. (2010)

Como se pode comprovar, os exercícios orientam a atenção dos alunos para as personagens e para a descrição física.

Esta breve análise do *corpus* de manuais didáticos de português língua estrangeira editados recentemente, revelou a quase invisibilidade do gênero lenda. Por um lado, aponta para o fato de este tipo de gênero estar “às margens” se comparado com a quantidade de atividades associadas a outros gêneros textuais. Por outro lado, confirma a superficialidade até estereotipada de como os autores trabalham o tema “Amazônia”. Como já discutimos nas seções anteriores, embora o gênero lenda esteja por ora adormecido nas memórias dessa geração (como lenda ou tendo adquirido outro estatuto, mito ou conto), este gênero é capaz de despertar a curiosidade do aluno estimulando-o a imaginar e a interagir, falando em português.

É nessa perspectiva que a seção seguinte justifica e descreve as lendas selecionadas para integrarem as sequências didáticas do plano de ação do Estágio Pedagógico.

5. As Lendas da Amazônia como núcleo de sequências didáticas

5.1. Vantagens para os alunos de PLE

Como ficou referido nas seções anteriores, no ensino de PLE, é fundamental falar de cultura como componente indispensável. Isto implica que a dimensão cultural não seja apenas um pretexto para atividades linguísticas, como sucede tantas vezes, a crer na afirmação de Russell (1999) a seguir descrita:

la mayor parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de LE en las aulas se centra en la práctica de los aspectos propiamente lingüísticos de la lengua; las dificultades de comprensión y actuación de origen cultural no se abordan sistemáticamente, sino que sólo se tratan “de pasada” cuando surgen en ciertos documentos, diálogos, etc. (Russell 1999, p. 105)

Aprender a língua portuguesa em contexto de imersão em Portugal passa também por adquirir conhecimento da variedade brasileira do português tomando em consideração a dimensão cultural também.

A grandiosidade do Brasil não está somente na sua extensão territorial, mas também está na diversidade linguística e cultural do povo brasileiro. Falar sobre a cultura do Brasil no ensino de PLE é assunto para muitas unidades letivas; ainda assim, corre-se o risco de esquecer um aspeto ou manifestação cultural de uma parcela da sociedade.

Incluir a cultura amazônica nessa aprendizagem é dar a conhecer uma parcela importante do riquíssimo mosaico cultural brasileiro. Escolher as lendas da Amazônia como eixo estruturador de sequências didáticas para as aulas de PLE no curso da FLUP é dar a conhecer aos estudantes uma variedade da língua portuguesa por meio da cultura popular de uma região fundamental do Brasil.

A oportunidade de ter um professor-estagiário natural dessa região do país aumenta a possibilidade de ficar a conhecer aspetos que vão além das informações, por vezes superficiais, presentes nos manuais didáticos ou outras vezes negligenciadas nos programas de curso ora pelos temas e assuntos escolhidos, ora pela falta de segurança do professor (seja um nativo que não compreende a sua cultura ou um professor não-nativo que não se sente preparado para

abordar alguns temas). Esta oportunidade permite ainda desfazer alguns estereótipos identificados nas aulas de PLE quando os estudantes revelaram os conhecimentos prévios sobre a Amazônia e os povos (principalmente indígenas e ribeirinhos) que habitam essa região (como veremos posteriormente).

Por fim, ao trabalharmos com o gênero “lenda da Amazônia” como recurso para mostrar variedades do português, aliado a uma abordagem comunicativa intercultural, tanto é útil se tratarmos o gênero como conteúdo do ensino-aprendizagem como podemos utilizar o gênero como recurso para outras aprendizagens. Assim, neste trabalho, utilizamos o gênero lenda da Amazônia como recurso para trabalhar conteúdos temáticos e culturais; um recurso para o ensino da dimensão cultural do português como língua adicional, aumentando a capacidade dos alunos nos usos da linguagem e práticas da oralidade, leitura e escrita numa perspectiva interacionista.

5.2. Lendas selecionadas

Para este estudo, fizemos uma seleção de lendas da Amazônia a partir de versões encontradas na obra *Lendas da amazônicas – obras do Pará* de Ângela Ruli (s/d). Foi necessário integrar outras que demonstraram alguma relação com os temas abordados nas unidades didáticas e não estavam contempladas na fonte indicada.

Selecionamos as dez lendas que apresentamos de seguida.

Lenda do Curupira – O nome desta lenda vem da união de *curu*, uma abreviatura do nome “curumi”, que significa “menino” em língua Tupi, e *pira* que significa “corpo”. Podemos, assim, sugerir uma tradução para *Curupira* como “corpo de menino”.

No imaginário da Amazônia, o *Curupira* é uma divindade representada como um menino entre os 8 e os 12 anos, com o corpo coberto por pêlos e com os pés virados para trás, tendo esta como a característica que mais chama a atenção na sua descrição.

Durante a presença dos Jesuítas na Amazônia, período a que correspondem as primeiras informações registradas sobre esta lenda, o *Curupira* despertou a atenção dos padres

e foi usado como argumento para catequizar e salvar a alma do “selvagem”. Segundo os autores da época, o *Curupira* é uma criatura maléfica, um demônio ou um mau espírito (Pereira 2001).

As versões sobre esta lenda são infinitas, como das demais lendas que compõem o nosso trabalho: por vezes ele é um anão, um duende, um homem amaldiçoado ou um ogro. São aspectos incorporados dependendo do narrador-informante e o meio social em que este está inserido. Contudo, um aspecto é notório e igual às versões que conhecemos e a que tivemos acesso: trata-se de uma divindade protetora da floresta e dos animais. Na obra, *Geografia dos Mitos Brasileiros*, Câmara Cascudo (1976) comenta:

...vigiando árvores, dirigindo as manadas de porcos do mato, veados e pacas, assobiando estridentemente, passa a figura esguia e torta do Curupira, o mais vivo dos duendes da floresta tropical. (Cascudo 1976 citado em Pereira 2001, p. 40)

Como protetor das árvores e animais, este Ser castiga todos os que entram na floresta para o mal, transformando-os em outros animais ou atraindo-os para armadilhas confundindo os maus, fazendo-os perderem-se na floresta. O *Curupira* também é protetor dos ribeirinhos, não é difícil encontrar no interior da Amazônia testemunhos de pescadores que foram socorridos por ele. Durante o período de chuvas intensas, chamado “o verão Amazônico”, barcos pequenos, canoas, botes e outras embarcações enfrentam a fúria das águas do rio Amazonas. Pereira (2001) apresenta na sua obra sobre as lendas da Amazônia o testemunho de um pescador de mais de 40 anos na profissão:

Muitas vezes quando a cerração provocada pelas chuvas persiste por muito tempo, os tripulantes das canoas e dos pequenos barcos apelam para o remédio contra a cerração: colocam sobre a tolda uma cuia cheia de água, farinha e açúcar, é o famoso Chibé. O chibé para o Curupira beber e ter forças para espantar o fantasma da cerração. É a crendice, contra as forças da natureza, mas o caboclo ribeirinho confia neste 'remédio'". (Dantas 1987 citado em Pereira 2001, p. 43)

Há versões recolhidos em outros países da América do Sul, como Argentina, Paraguai, Uruguai e Chile que falam de uma divindade que existe na floresta como sua protetora, com outras características e poderes mágicos, mas aproxima-se do Curupira da Amazônia na função que ocupa no imaginário da sociedade que acredita na sua existência.

Lenda da Cobra Grande – Quando se pergunta a um europeu sobre o que conhece da Amazônia, certamente uma das respostas será relacionada à fauna ou flora, são as informações que chegam deste lado do Atlântico por meio de filmes e documentários que relatam os ataques das sangrentas e ferozes piranhas ou a temida e gigante Anaconda (como é batizada na região do Mato Grosso, no Pantanal brasileiro), que devora o desavisado estrangeiro que ousa entrar nos domínios dela. Nesse ambiente rodeado de mistério e imaginação, surgem mitos e lendas como este da Cobra Grande ou Boiúna, “uma corruptela de Mboi (cobra) e Una (preta), designação aplicada com mais propriedade ao mito; ao réptil é boiaçu ou boiguaçu, a sucuriçu, classificada dentre as maiores cobras do mundo, juntamente com a jibóia e a sucuri” (Pereira 2001, p. 71). Diz respeito a uma enorme serpente que habita nas águas do rio Amazonas e seus afluentes.

De fato, existem muitas espécies de cobras de todos os tamanhos e cores a viver nos lagos, igarapés, igapós e matas da região amazônica. Nessa região, nas zonas urbanas ou no interior não é difícil encontrar alguém que conheça uma versão mais antiga, contada pelos seus antepassados ou versões de relatos de quem acredita que já encarou ou viu a temida Cobra Grande.

Todos os que se interessarem por conhecer essa região poderão recolher infinitas versões de relatos e da lenda. Por ora, apresentamos esta de Einar da Costa publicada na obra de Franz Pereira (2001):

Ao amanhecer de certo dia do mês de julho de 1965, um morador ribeirinho e seringueiro da região, ao notar um silêncio profundo no local onde pastavam diversos carneiros, ficou paralisado ao avistar uma gigantesca sucuriçu que lentamente se aproximava da beirada onde os animais pareciam hipnotizados pela presença da gigantesca cobra. Saindo de seu espanto, muito natural, numa situação de ser um dos avistadores da cobra grande, rápido usou o gatilho de sua arma, um rifle 44, atirando e alvejando com muitos tiros na cabeça do grande alvo que mergulhou nas profundas águas do rio... Três dias depois do acontecido, às proximidades da grande ilha do Ayo (...), lá estava boiando morta, um verdadeiro monstro, uma sucuriçu que não tinha a fantasia do tamanho de uma caravela, mas tinha exatamente 13 metros de comprimento por 60 cm de diâmetro." (Dantas 1987 citado em Pereira 2001, p. 71)

As lendas que falam sobre animais gigantes povoam o imaginário de muitos povos em todo o planeta, são lendas de dragões, jacarés e outros que habitam nas sociedades como uma espécie de mecanismo regulador do próprio homem. Esta lenda é uma das mais antigas registradas pelos padres portugueses no período das expedições na Amazônia, como atestam algumas cartas do padre José de Anchieta em 1560, que faz referência ao Curupira e à Cobra Grande, como se compara pela seguinte passagem:

É coisa sabida e pela boca de todos corre que há certos demônios a que os Brasis chamam Curupira, que acometem aos índios (...) e matam-nos. São testemunhas disso os nossos irmãos, que viram algumas vezes os mortos por eles. (...). Há também nos rios outros fantasmas, a que chamam Igpupiará, isto é, que mora n'água, que matam do mesmo modo aos índios. (...). Há também outros (...) chamados Baetatá que quer dizer coisa de fogo. (Pereira 2001, p. 72)

A versão que escolhemos para trabalhar em sala de aula é aquela que recolhemos na cidade de Santarém, no Pará. A Boiúna é uma cobra gigante que nasceu da união de uma índia má com um gênio mau da floresta. Após a morte da índia, cresceu em Boiúna um ódio mortal que fez brotar dos seus olhos chamas de fogo e que a levou buscar vingança sobre todos os que entram nos seus domínios.

A cerca de quatro ou cinco horas de barco de Santarém, temos as cidades de Monte Alegre, Faro e Aveiro com outras versões da lenda e com relatos daqueles que já lutaram ou viram a cobra grande.

Monte Alegre, um outro município às margens do rio Amazonas, tem uma versão muito parecida com a versão do Crocodilo na formação da ilha de Timor Leste, na versão da cidade amazônica temos uma versão de uma ilha que está sobre o dorso da Cobra Grande, a ilha Movediça do Lago Taxipá, cujo registro está na obra *Mosaicos de Monte Alegre* (1979) citado por Pereira (2001):

Os naturais de Monte Alegre, principalmente os pescadores, afirmam que é sustentada por uma gigantesca cobra grande, uma boiúna talvez sobre cujo dorso se formou. No começo eram folhas secas e raízes de aninga, mururu e camapu, que se elevaram nas escamas do monstruoso réptil. (Pereira 2001, p. 73)

Com o advento da energia elétrica, e em algumas comunidades e aldeias com a internet, algumas versões estão esquecidas ou adormecidas, estão sufocadas com novos medos e anseios desta geração. Contudo, estão aparecendo novas lendas “contemporâneas” (Dégh 2001 e Marques, comunicação pessoal, 2018), que atraem muitos curiosos e, muitas das vezes, se encontram com versões muito antigas de outras lendas de outros povos e outras épocas. Mas este é um assunto para outra investigação.

Lenda do Boto – Na década de 90, o oceanógrafo Jacques Cousteau descobriu mais uma espécie do “golfinho da Amazônia”, o boto cor-de-rosa, um animal que desperta o interesse de pesquisadores da grande área da biologia pela sua inteligência e dos estudos folclóricos pela função no imaginário do homem amazônico, sobretudo, a relação dos órgãos que determinam o sexo desses animais com as práticas socioculturais. Na região amazônica, é possível encontrar três espécies: vermelho, tucuxi (boto cinza) e cor-de-rosa.

Nos seus estudos sobre as lendas da Amazônia, Franz Pereira comenta sobre uma teoria partilhada pelo estudioso Dr. Wilson Amanajás a respeito da sedução e feitiço que o boto exerce nas populações autóctones, sugerindo que a lenda pode ter surgido

a partir da semelhança existente entre o órgão sexual do macho da espécie com o pênis masculino, e o da fêmea com a genitália feminina. Segundo ele, um caboclo poderia estar copulando com um boto fêmea, e devido ao esforço para se manter sobre o roliço e escorregadio ventre, aliado ao natural desgaste físico próprio do ato, veio a desfalecer, e foi descoberto neste estado pelos companheiros. Para justificar tão vexatória situação, o caboclo saiu-se com uma história de que havia sido enfeitiçado, "mundiado", pelo animal. Se essa explicação carece de poesia, nem por isso está por completo distante da verdade. Sabemos que é comum, nos interiores, a zoofilia, o gostar de animais ao ponto de buscar neles o prazer sexual (Pereira 2001, p. 34)

No mercado municipal Ver-o-Peso, em Belém, ainda há notícia de barracas que vendem amuletos fabricados nas aldeias com os órgãos sexuais, o olho e até o dente. Nas comunidades, acredita-se que o olho direito tem poderes mágicos, o órgão sexual é usado em rituais, e o dente combate às dores da primeira dentição. O Padre Alcionilio Brúzi, na sua obra *A civilização dos indígenas do Uaupés* (1962), comenta sobre esta prática que preocupa

ambientalistas e organizações não-governamentais até aos dias de hoje, principalmente a pesca predatória e a matança indiscriminada de botos. Afirma o seguinte:

Dezenas de botos tucuxis são sacrificados semanalmente na Ilha do Marajó para abastecer o Ver-o-Peso com seus órgãos genitais. (...). Comprar vagina ou pênis de boto é negócio antigo aqui, disse o comerciante Adalberto Leal, 39 anos, há 11 vendedor de ervas. Para os crédulos, completa ele, usar amuleto com o sexo de 'bota' pendurado ao pescoço atrai boa sorte no relacionamento com o sexo oposto. (Pereira 2001, p. 35)

A lenda conta que o delfim se transforma em um lindo homem, geralmente vestido de branco, e seduz a jovem solteira da comunidade ou da tribo. E persegue aquelas que viajam sem a presença masculina nos rios e igarapés, porém, esta investida é interrompida se na embarcação tiver mulheres no período de menstruação ou grávidas. Nesse sentido, observamos que há, em relação a mulher menstruada, uma série de abusões e tabus, que realmente servem de vetor para certas atitudes e crenças populares. Nas viagens de barco a Santarém ou nas viagens às comunidades vizinhas e rodas de conversa em que esse tema surgia, observamos relatos de caçadores que não gostavam de estar na presença de mulheres menstruadas antes de ir à caça por trazer azar, outros afirmavam que o simples olhar de uma mulher grávida matava uma cobra, e se ela passar por cima do réptil este efeito é imediato; aspetos interessantes da cultura e crença desses povos.

Voltamos ao boto-cor-rosa, protagonista da versão da lenda trabalhada nesta investigação, a partir da versão mais conhecida: o rapaz bonito que aparece nas festas, seduz a jovem, quase sempre as engravidando.

Nas festas da aldeia ou da vila, aparece um rapaz desconhecido que convida uma jovem solteira para dançar. Todo vestido de branco traz um chapéu de palha que utiliza para esconder o orifício no alto da cabeça, por onde respira. No fim da festa, ele sai da festa e leva consigo a jovem ora para o fundo do rio ora para a floresta onde a engravida. Porém, relatos de mulheres que são engravidadas quando dormem e outras que são seduzidas e recebem a presença do boto mesmo com a presença do marido na mesma cama, temos assim, relatos de mulheres casadas.

Para os que acreditam, as jovens e mulheres estão amaldiçoadas e somente a consulta a um curandeiro ou pajé, que em um ritual de exorcismo, retira a influência do boto.

De fato, o boto é o “Don Juan” da Amazônia, o grande sedutor e pai da maioria dos filhos cuja paternidade não é conhecida. A influência é tão grande que há, por um lado, festivais religiosos-culturais que celebram este animal e as crenças à sua volta, nomeadamente o Festival do Sairé, em Santarém, na vila de Alter do Chão, o caribe do Brasil, com a disputa entre o boto cor-de-rosa e o boto tucuxi. Na última década, este festival tem ganho destaque no cenário nacional como uma das maiores festas da cultura brasileira. Por outro, ainda há ocorrências de pescadores que matam o animal acreditando que este seduziu e engravidou a filha, pobre animal.

Lenda da Vitória-régia – *Victoria amazonica* no latim, Iaupé-iaçanã ou Jaçanã no tupi é uma planta que floresce à noite nos rios da Amazônia, suas raízes são muito apreciadas pelos indígenas pois se parecem com o inhame. Durante as cheias dos rios se desenvolve, podendo suas folhas atingir até três metros quadrados, com um longo pecíolo que se eleva no centro da folha dá uma linda flor de cor carmim e branco.

Esta lenda retrata uma história de amor entre uma índia e o deus Lua ou Jaci. Uma lenda de amor que não tem um final feliz. Uma índia, Naiá, se apaixona pela Lua e ao ver o reflexo no rio atira-se ao seu encontro desaparecendo nas profundezas do rio Amazonas. Comovido com tanto amor, o deus transforma-a numa belíssima flor, a “estrela das águas”.

Há outras versões desta lenda, como a história de guerreiros, como a de Pitá e Moroti, apresentada na seguinte afirmação:

Pitá afogou-se nas águas caudalosas de um paraná, em busca da pulseira que Moroti havia atirado. Moroti, querendo mostrar para as amigas o quanto era amada pelo guerreiro, jogou a sua pulseira ao rio desejando que, como prova de amor, Pitá a trouxesse de volta. O infeliz apaixonado atira-se ao rio e não retorna. Desesperada e arrependida, Moroti joga-se atrás do amado, tendo igual fim. No dia seguinte, a tribo presenciou o nascimento de uma grande flor, que ao centro era branca como o nome de Moroti, e as pétalas ao redor eram vermelhas como o nome do bravo Pitá. (Pereira 2001, p. 67)

Em ambas as versões temos histórias de amor que termina em tragédia como toda história de amor narrada em outras culturas.

Lenda do Açaí – Esta lenda vem de uma fruta muito comum e apreciada na Amazônia. Na Europa chegou como gelado e em pó, nos últimos anos um componente indispensável para os adeptos de boa forma e com euros a mais na carteira, pois o preço deste produto nas prateleiras europeias é extremamente caro.

É muito abundante no estado do Pará, onde surgiu a lenda indígena relacionada com a origem desta palmeira *Euterpe Oleracea*. No Pará, normalmente, as pessoas bebem o sumo ou *vinho* de açaí sem adicionar açúcares, já em outras partes do Brasil, acrescentam outras frutas, sal e açúcar, um hábito que é criticado pelos paraenses defensores dos costumes mais antigos realizados pelos índios Itaki. Na culinária paraense, este fruto é comparado ao manjar dos deuses do Olimpo, a Ambrósia.

A alta taxa de derrubada da palmeira do açaí devido ao desmatamento na Amazônia tem preocupado ecologistas e organizações ambientais. Uma preocupação que não existia, em Belém, antiga aldeia dos Itaki, onde surgiu a lenda do açaí, porque essa espécie não existia na flora amazônica, segundo narra a versão da lenda que é mais conhecida no folclore brasileiro a qual foi trabalhada na segunda turma do estágio de regência.

A tribo dos Itaki, onde atualmente é a cidade de Belém, a capital do estado Pará, sofreu fome com a falta de alimento para a população que crescera demasiado. Como alternativa para conter a demografia da tribo e conseguir alimentar todos, o cacique (o chefe da tribo) decretou que todos os recém-nascidos fossem sacrificados. Iaçã, a filha do cacique, estava grávida e deu à luz uma menina, que foi sacrificada por decreto do avô. A índia chorava copiosamente todas as noites até a noite que ouviu o choro que vinha de perto da oca, ao olhar em direção ao choro, avistou a filha que tinha sido sacrificada. No dia seguinte, Iaçã amanheceu morta com um ar de gozo abraçada a uma palmeira. Os índios logo avisaram o cacique de que a palmeira estava com muitos cachos cheios de um fruto negro semelhante aos olhos de Iaçã. Entendendo como um sinal dos deuses, o cacique mandou preparar da fruta um sumo que matou a fome de todos da tribo e chamou-o de açaí, que é Iaçã ao contrário.

Durante o estágio trabalhamos com outras lendas com esta mesma trama, como a lenda do Guaraná e da Mandioca.

Lenda do Guaraná – Como a lenda do açaí, esta é a lenda de uma criança que morre e renasce como uma dádiva para o povo. O fruto do guaraná tem despertado o interesse de empresários brasileiros e estrangeiros para a fabricação de bebidas e outros produtos.

Na tribo dos Maués, há muito tempo um casal pediu a Tupã um filho, pois há muito eles estavam casados e sem filhos. Passado algum tempo nasceu um menino. Com inveja, o deus do mal Jurupari mata o menino. Tupã avisou aos pais para plantarem os olhos do menino e nasceu a árvore do guaranazeiro, cuja aparência lembra os olhos do menino.

Lenda da Mãe d'água – Esta é a história de uma índia guerreira que despertou a inveja de seus irmãos. Contudo, descobriu o plano de sua morte e matou-os. Como punição do chefe, que também era o seu pai, foi atirada ao rio, sendo salva pelos peixes e outros seres. Foi transformada em protetora dos rios da Amazônia – a mãe d'água.

Esta lenda muito se confunde com as sereias dos contos homéricos, resultado do contato entre homem branco (sereias), africanos (Iemanjá) causando alguma confusão ao nas versões mais recentes, provocada pela evangelização (Jabouille 1994).

Lenda da Mandioca – A filha de um cacique muito poderoso da Amazônia apareceu grávida, deixando-o infeliz, uma vez que ele tinha planos de casar a filha com um guerreiro de outra tribo. Em um sinal de Tupã, o cacique, em sonho, recebe a visita de um “homem velho” que fala da inocência da filha. O cacique acreditando no sonho perdoa a filha e pede-lhe perdão pelos maus tratos a que a submetera.

Passados alguns meses, nasceu uma menina para alegria da tribo. Mani, a menina de pele branca e cabelos pretos, poucos meses depois do nascimento, amanheceu morta na rede que sua mãe fez antes do nascimento. Toda a tribo ficou em desespero e enterrou a menina dentro da oca da família. Todos os dias a mãe chorava pela morte da pequena. Após algumas semanas, brotou uma planta no túmulo de Mani, esta planta cresceu forte e rachou a terra.

O cacique acreditando ser a ressurreição da neta, mandou os índios cavarem, porém encontraram umas raízes grossas. Ao retirarem a casca, viram que as raízes eram brancas como o corpo de Mani. “Acreditando ser um milagre de Tupã, os índios comeram essas raízes e fizeram com as mesmas um vinho delicioso.” (Santos 1985 citado em Pereira 2001, p. 69)

Lenda da Matinta-Perera – Esta narrativa tem muitas versões e se confunde com outras mitos e lendas de todo o Brasil. Para esta pesquisa, selecionamos a versão que é conhecida, principalmente, nos estados do Amazonas e Pará, norte do Brasil.

Na sua obra *Geografia dos Mitos Brasileiros*, Câmara Cascudo apresenta algumas versões do sul do Brasil e faz um estudo comparativo desta narrativa com outras versões do norte e nordeste, recorrendo aos estudos de Teodoro Sampaio. Cascudo conclui que a Matinta é mesmo que Saci o “olho doente”, nesse sentido, o “olho gordo”, “olho seca pimenteira”, “mau olhado” e outras expressões que exprimem o agouro ou a má sorte.

Na versão que trabalhamos na sala de aula, a Matinta-Pereira é uma velha que se transforma em animais, como um pássaro que canta (assobia) à noite trazendo má sorte à casa em que ela canta, porém se o dono da casa oferecer cachaça, tabaco, peixe ou comida ela volta no outro dia a reclamar o que foi prometido, caso contrário o dono fica amaldiçoado e somente um ritual de um pajé pode livrá-lo do triste destino. No trecho seguinte, Pereira (2001) descreve como a Matinta se manifesta:

O assobio da Matinta, atestam todos que já o ouviram, "é coisa de outro mundo"; "arrepia até a alma"; "a gente sente como se estivesse levantando do chão", etc. Dizem ainda que ao ouvir o assobio a pessoa disser: - "Vem buscar tabaco amanhã ", pode contar como certo que na manhã seguinte encontrará, à porta de sua casa, uma velha ou uma pedinte, em busca do que lhe foi prometido. Também, pode ser a primeira pessoa que aparecer na casa pedindo um inocente cigarro... (Pereira 2001, p. 52)

Mais adiante, o autor acrescenta:

a Matinta-pereira é um dos mitos mais interessantes e menos estudados, até porque as pessoas sentem verdadeiro temor ante a possibilidade da checagem das informações: o pesquisador não pode simplesmente confirmar, colher o depoimento direto, sequer sondar o indivíduo supostamente tido como Lobisomem ou Matinta, sob o risco de

revelar seus informantes ou que sabe da fama que corre entre os vizinhos e conhecidos. (Pereira 2001, p. 52)

Lenda do Muiraquitã – Na região do Tapajós, nas proximidades das cidades de Santarém, Alenquer, Faro e Aveiro, os antigos narram que existia uma tribo das Icamíabas, poderosas guerreiras que a partir das expedições de Francisco de Orellana no século XVI ficou conhecida como as Amazonas, referência da mitologia grega clássica.

A versão que escolhemos para este trabalho conta que as Icamíabas retiravam uma argila verde do fundo do rio Iamundá, no oeste do Pará, próximo ao estado do Amazonas, e com esta argila esculpiam amuletos em forma de tartaruga, jacaré, rã e outros animais.

A rã nas culturas indígenas, por exemplo os índios Maia, era cultuada como deusa das águas e os egípcios associavam a rã à Herit, divindade da concepção e nascimento. Já na lenda do Muiraquitã, a índias davam o amuleto ao guerreiro de quem queriam engravidar, para os estudiosos da mitologia. Este fato gera muitas indagações que levam a teoria da Atlântida e seus sobreviventes. Esta versão trabalhamos de sala de aula em uma unidade letiva com o tema da felicidade e falamos sobre a cultura brasileira.

Atualmente, o muiraquitã é um considerado um amuleto de sorte, um presente (prenda), com uma diferença: o muiraquitã deve ser oferecido como presente (prenda), a pessoa que compra o amuleto jamais deve usá-lo. No Centro Cultural João Fona de Santarém, no Pará é possível ver algumas peças encontradas nos sítios arqueológicos da região amazônica.

A partir das lendas selecionadas, foram planejadas as aulas que compõem o plano de intervenção didática. Esse plano de ação não responde apenas às potencialidades culturais das lendas da Amazônia, mas é determinado por documentos orientadores que o enquadram. No capítulo seguinte, identificamos essas orientações e descrevemos o plano de ação implementado.

Capítulo III – Estudo Empírico

A abordagem intercultural não nasce pois, neste caso, da necessidade de integrar grupos minoritários, antes do estímulo à tomada de consciência, junto do estudante, da existência de uma realidade multicultural cada vez mais alargada e que, só por ingenuidade ou por distração podemos considerar distante de nós.

(Outeirinho 2006)

1. Metodologia do estudo científico

O trabalho realizado consistiu num estudo exploratório pensado para verificar a viabilidade, a adequação e os efeitos de um percurso didático centrado nas lendas amazônicas como recurso na aprendizagem de PLE. Trata-se de uma pesquisa realizada em contexto naturalista, com aulas lecionadas a duas turmas do CAPLE, no ano letivo 2017/2018. Para a programação dessas aulas atendeu-se às diretrizes estabelecidas pelo QECR para o nível B, às orientações do professor orientador do estágio e ao programa do curso de mestrado MPLE da FLUP.

Retomamos aqui a hipótese colocada inicialmente, a saber:

Utilizar lendas da Amazônia no ensino de português como língua adicional, por meio de sequências didáticas, construídas na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo com exercícios diversificados atendendo às orientações do QECR para nível B nas quatro competências (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita), desenvolve a dimensão intercultural.

Com base nesta hipótese, formulamos os seguintes objetivos de investigação:

- (i) Pode a lenda constituir uma base comum de entendimento cultural entre quem ensina e quem aprende?
- (ii) Pode a lenda servir de recurso para a ampliação de conhecimento prévio sobre uma dada cultura?

2. Plano de ação

Para cumprir os objetivos traçados, desenhamos um plano de intervenção pedagógico-didática constituído por um total de 6 aulas, lecionadas a duas turmas (3 aulas a cada turma).

A tabela seguinte contém a calendarização e o tema de cada uma dessas aulas.

N.º da regência	Turmas	Datas	Tema da unidade
1	1ª turma	14/12/2017	Amazônia... já ouvi falar
2	1ª turma	25/01/2018	A lenda Amazônia e a preservação da natureza
3	1ª turma	30/01/2018	As narrativas indígenas e o Carnaval
4	2ª turma	27/02/2018	A cultura das frutas do Brasil
5	2ª turma	08/03/2018	Dia Internacional da Mulher
6	2ª turma	15/03/2018	A Felicidade

Tabela 2 – Calendarização das aulas de regência

Das seis unidades letivas realizadas, duas estavam orientadas para o tratamento de temas correlacionados com um dia comemorativo, o “Dia Internacional da Mulher”, e com o tema “Felicidade”. Sobre estas não apresentaremos um registro descritivo, uma vez que não integram o projeto das lendas amazônicas.

A programação da intervenção pedagógico-didática obedece aos pressupostos contidos nos documentos de referência para o ensino-aprendizagem do Português, no contexto do CAPLE, que registramos de modo sintético de seguida.

2.1. Documentos de Referência

As unidades didáticas estão organizadas atendendo às diretrizes para o ensino de línguas do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação - QECR (2001), um importante documento criado para nortear o ensino de língua estrangeira na Europa. Este documento fornece ao professor de língua estrangeira parâmetros para o ensino, a aprendizagem e a avaliação de línguas estrangeiras e já se tornou referência para muitos países fora do continente europeu, como é o caso do Brasil, que ainda não possui um instrumento

como o Quadro Europeu. Praxedes (2009) adverte para essa necessidade no ensino de PLE em contexto brasileiro:

Poucas são, ainda, as universidades que investem na formação profissional do professor de PLE (Português Língua Estrangeira) e menos, ainda, são os recursos tecnológicos e de materiais didáticos que supram as necessidades que ora se apresentam. Não se tem, todavia, parâmetros que guiem o ensino de PLE, tampouco a confecção de material didático para que se efetue um ensino que seja voltado para uma teoria dos gêneros textuais que conceba o letramento como uma linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. (Praxedes 2009, p. 1719)

Contudo, mais adiante, o autor afirma que o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – CELPE-Bras é o ponto inicial fundamental para criação de um instrumento que pode vir a ser um parâmetro ou diretriz no processo de ensino- aprendizagem de português do Brasil. Ainda sobre o exame CELPE-Bras, vinca-se sobretudo a sua natureza comunicativa, clarificada do seguinte modo:

o exame é de natureza comunicativa. Isso significa que não se busca aferir conhecimentos a *respeito da língua*, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a *capacidade de uso dessa língua*. A competência do candidato é, portanto, avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real. Embora não haja questões explícitas sobre gramática e vocabulário, esses elementos são importantes na elaboração de um texto (oral ou escrito) e são levados em conta na avaliação do desempenho do candidato. (Sobrinho et al 2006 citado em Praxedes 2009, p. 1719)

Com atenção aos instrumentos institucionais que estabelecem diretrizes e parâmetros para o ensino de português europeu, além do QECR, há também o Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro: tarefas, atividades, exercícios e recursos para a avaliação – QuaREPE (2011). Neste documento, coordenado pela Professora Doutora Maria José Grosso, há fichas modulares, sugestões de tarefas e exercícios e recursos para avaliação. Este documento tem como objetivo maior “exemplificar a operacionalização da competência de comunicação, apresentando o funcionamento da língua, tendo em conta competências, conteúdos gramaticais, campo lexical, realizações linguísticas e textos” (QuaREPE 2011, p. 03).

Todos os documentos citados nesta seção auxiliaram nas reflexões durante o estágio supervisionado, contribuindo diretamente para a planificação das aulas e indiretamente para a minha formação profissional.

Neste contexto, foram valorizadas as orientações relacionadas com as abordagens intercultural e comunicativa. Entendemos o conceito de abordagem de acordo com o que propõe Almeida Filho:

abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papeis de aluno e de professor de outra língua (Almeida Filho 2007, p. 13).

Com base nesse pressuposto, propusemos unidades didáticas que, ao mesmo tempo que ampliavam as competências linguísticas dos alunos, estimulavam a competência comunicativa e intercultural. Tais propostas vão ao encontro da ideia de que

a realização de tarefas que não são unicamente linguísticas, mesmo se implicam atividades linguísticas e fazem apelo à competência comunicativa do sujeito. Dado que não são nem rotineiras nem automatizadas, estas tarefas exigem, por parte do sujeito, o uso de estratégias na comunicação e na aprendizagem. (QECR 2001, p. 36)

Tendo em conta a pluralidade das turmas e o contexto europeu de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, foram valorizadas as seguintes dimensões:

- selecionar como critério organizador da sequência didática um tema associado a uma dimensão cultural da língua em aprendizagem;
- privilegiar a competência comunicativa em língua que compreende as seguintes componentes: linguísticas, sociolinguísticas, pragmáticas (QECR, 2001, p. 156);
- favorecer o desenvolvimento harmonioso da personalidade do aluno e da sua identidade, que não raramente está dividida entre duas culturas, dando uma resposta à experiência enriquecedora de alteridade em matéria da língua e da cultura (QuaREPE, 2011, p. 13).

2.2. Objetivos do plano de ação

O plano de ação foi traçado com o propósito de aumentar o conhecimento dos alunos relativamente à cultura amazônica, ao léxico e as características que definem a variedade brasileira do português, ao mesmo tempo que realizavam atividades orientadas para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Estas duas finalidades guiaram a formulação de objetivos de aprendizagem mais específicos a seguir apresentados.

No final das aulas, o aluno deve ficar capaz de:

- conhecer aspetos culturais (alimentos, gastronomia, música, literatura tradicional de transmissão oral, preocupações ambientais) da Amazônia;
- identificar aspetos diferenciadores do português europeu e do português do Brasil quanto a léxico e quanto a colocação pronominal;
- compreender a história e as personagens nas lendas trabalhadas;
- produzir textos tematicamente relacionados com os temas culturais em estudo (carta, conto de um conto, lenda ou mito dos países de origem);
- intervir adequadamente nas interações orais promovidas em aula;
- compreender o funcionamento de aspetos da língua portuguesa como o presente do conjuntivo, discurso direto e indireto, etc.

2.3. Unidades letivas implementadas

Após a observação das aulas e definido o plano de ação, elaborámos os materiais didáticos para a primeira regência, embasados nos pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam esta investigação-ação. Passamos a descrever as regências realizadas.

Regência 1

A primeira regência aconteceu no dia 14 de dezembro de 2017, com uma sequência didática intitulada *Amazônia... já ouvi falar*, composta por duas aulas de sessenta minutos cada.

Os objetivos dessa unidade foram: desenvolver a competência comunicativa e a competência intercultural; ampliar a capacidade de compreensão/produção oral e ampliar a capacidade de compreensão/produção escrita. E os conteúdos trabalhados foram os seguintes:

- Competência comunicativa/produção oral: interação inicial em turma e diálogo intercultural acerca da Amazônia a partir de imagens.
- Competência de compreensão escrita: textos acerca da culinária amazônica.
- Competência intercultural: interação acerca de um vídeo sobre turismo em Manaus.
- Léxico: diferenças entre português europeu e português do Brasil.
- Competência linguística: presente do conjuntivo.

Demos continuidade ao programa do CAPLE, nível B, iniciado pelo professor titular da turma. Optamos por um tema mais amplo sobre a Amazônia, para perceber quais eram os conhecimentos prévios da turma sobre a Amazônia antes de, nas aulas seguintes, introduzir as narrativas.

O professor titular da turma apresentou o professor estagiário que logo em seguida iniciou a regência. A primeira intervenção do professor estagiário foi uma pergunta dirigida aos alunos: *O que você sabe sobre a Amazônia?* Uma aluna da Bielorrússia tomou a palavra e falou da floresta e dos animais; em seguida, mais dois alunos deram suas respostas. No seguimento destas respostas, apresentamos três imagens da Amazônia: a primeira imagem era de um rio; a segunda, de uma capital; a terceira, dos povos indígenas. Pedimos aos alunos para observarem e, em seguida, comentarem as imagens e pedimos que fizessem anotações no material didático, no exercício 1. Com este exercício, nosso objetivo maior foi verificar os conhecimentos prévios sobre a Amazônia brasileira, pois esse tipo de conhecimento constitui os seus esquemas de conhecimento (Solé 1999). Coll (1999) define esses esquemas como “a representação que uma pessoa possui em um determinado momento de sua história sobre uma parcela da realidade”. E

com base nessa multiplicidade de conhecimentos que estimulamos a produção oral do aluno e, sobretudo, desfazer alguns estereótipos presente no *imaginário* de muitos europeus. Além disso, apresentámos algumas diferenças fonéticas e lexicais entre as variedades brasileiras e europeia do português. Após interação oral desencadeada pelas imagens, foi realizado um questionário oral.

A segunda atividade consistiu na apresentação de um pequeno vídeo com legendas, intitulado *Amazônia – a melhor maneira de conhecer*. Este vídeo é um pequeno documentário de 2 minutos com informações sobre o turismo na Amazônia, especialmente na região de Manaus, no estado do Amazonas. Neste documentário, havia referência a vários temas culturais, entre eles o da culinária. Selecionamos este recurso, porque “através do uso da tecnologia, é possível descentralizar o papel do educador, passando-se para uma prática colaborativa, em que o foco é a construção do conhecimento e não do conteúdo” (Barcellos 2015, p. 390). Este recurso foi utilizado para trabalhar com os alunos a compreensão oral através de um questionário escrito e de um questionário oral.

Em seguida, apresentámos um texto sobre a Amazônia escrito em português europeu. O tema central do texto era a culinária da Amazônia, o que permitiu a ligação temática entre esta atividade e a anterior (visionamento do documentário). Para tanto, escolhemos um texto que refere um concurso de chefes de cozinha em Lisboa; com destaque para o trabalho de um chefe de cozinha brasileiro que trabalha na região amazônica e que utiliza ingredientes naturais de receitas indígenas para a confecção de pratos típicos desta região.

A atualidade do texto, a variante do português em que foi escrito e a possibilidade de trabalhar em paralelo com aspetos do português europeu e do português do Brasil foi a oportunidade ideal para estimular a curiosidade e a imaginação dos aprendentes.

A história de vida do chefe de cozinha, os pratos escolhidos e a proveniência dos alimentos demonstraram a importância da preservação de práticas culturais das comunidades indígenas da Amazônia, a riqueza da culinária da região e a miscigenação tão presente no Brasil. Embora muitos desses alunos não tenham planos para conhecer a Amazônia, o conhecimento da diversidade cultural associada a língua portuguesa permite-lhes uma visão mais ampla da língua que estão a aprender.

O texto escolhido permitiu abordar numerosos aspetos, em coerência com o tema proposto para a aula.

Em primeiro lugar, permitiu ensinar aos alunos um conjunto de estratégias que facilitaram a compreensão de qualquer texto, pois a leitura é um “processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente; esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente” (Leffa 1996, pp. 17-18). O título do texto *A melhor forma de traduzir a Amazônia é pela comida* e a ilustração que o acompanha possibilitaram trabalhar esses processos e conhecimentos prévios, incentivando os alunos a ler (compreender e interpretar). A decifração léxica do texto fez-se, posteriormente, por meio de um questionário oral sobre as palavras desconhecidas, com comparações entre o PE e PB. Respondemos a perguntas que foram surgindo ao longo da aula (atividade subsequente à leitura do mesmo). Esperou-se dos alunos a utilização de seus conhecimentos prévios, servindo-se do contexto para decifrar o sentido das palavras em questão.

Em segundo lugar, este texto permitiu ativar os conhecimentos do funcionamento da língua trabalhados em aulas anteriores, concretamente sobre o Presente do Conjuntivo (exercícios 5 e 6 da ficha de trabalho), uma vez que existiam ocorrências de formas verbais conjugadas nesse tempo e modo verbais. Foi uma oportunidade para mostrar que “ensinar gramática não é ensinar algo completamente novo, mas sim tornar os nossos alunos conscientes de um conhecimento que eles têm e aplicam, mas do qual não têm consciência” (Costa et al. 2011, p. 10). Precisamos sempre de tornar os alunos conscientes da necessidade de mobilizar conhecimento que eles aprendem nas aulas de língua e aplicam nas interações linguísticas, embora às vezes sem se aperceberem disso.

Na atividade seguinte, apresentámos um texto lacunar com onze palavras à parte e baralhadas para o aluno colocar no espaço adequado. Esta atividade de compreensão textual implica que o aluno se envolva no processo de leitura e possibilita a ampliação do léxico.

Partindo da ideia de que a produção escrita é “o resultado do desenvolvimento das competências de compreensão oral e escrita e mesmo da produção oral” (Jacob 2012, p. 13), consideramos necessário trabalhá-la em aula. Mantendo a coerência com o tema da aula, solicitamos aos alunos a produção de uma carta para um amigo que vive na Amazônia. Deste

modo, permitimos que o aluno se baseasse em conteúdos trabalhados anteriormente (a carta) integrando conhecimentos adquiridos com as atividades desta aula.

Consciente da dificuldade que implica o ato de escrever, bem como a rejeição do mesmo por parte de muitos alunos, resolvemos planificar esta atividade para ser realizada em casa e ser entregue no encontro seguinte. Por fim, reservámos 10 minutos para realizar *o feedback* sistematizando os aspetos trabalhados.

Regência 2

A segunda regência aconteceu no dia 25 de janeiro de 2018, com duas horas de duração. A sequência didática *A lenda da Amazônia e a preservação da natureza* tinha como objetivos: desenvolver a competência comunicativa e cultural e conhecer aspetos da cultura brasileira por meio das narrativas da Amazônia.

Nessa unidade, os conteúdos trabalhados foram:

- Competência cultural e comunicativa: cartoon sobre o desmatamento, visualização de um vídeo sobre o desmatamento na Amazônia.
- Competência intercultural e produção oral: interação oral sobre o assunto, um questionário oral professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor.
- Competência de compreensão escrita e produção escrita: resposta aos questionários de interpretação e compreensão dos textos “lenda do Curupira” e “lenda da Cobra Grande”.

Na segunda regência, continuámos com o tema da Amazônia e, a partir do que trabalhamos na aula anterior, fizemos a transição para as narrativas indígenas. Esta unidade contém exercícios que possibilitaram o estudo comparado dos aspetos fonológicos e morfossintáticos do PB e PE, e, sobretudo, o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos aprendentes por meio da leitura de lendas. Ao utilizarmos as lendas como recurso de aprendizagem cultural e comunicativa de língua, quisemos levar o aluno a ter consciência de que o desenvolvimento da competência intercultural não tem como objetivo um

saber distinto sobre ambas as culturas, mas sim a integração e a correlação das mesmas. Tal como refere o QECR (2001, p. 73), “o aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de atuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se plurilíngue e desenvolve a interculturalidade”. Por esta razão, desenhámos uma aula de modo a dar voz aos alunos para apresentarem um trabalho relacionado com a natureza.

Duas alunas fizeram uma apresentação de 10 minutos cada uma: a primeira, da Eslováquia, apresentou aspetos da biodiversidade e lugares turísticos; a segunda aluna, da Ucrânia, apresentou uma comunicação sobre um projeto de revitalização da cultura ucraniana a partir de aspetos da natureza. Estas apresentações serviram como motivação para iniciarmos a aula por meio de uma interação oral, visto que os temas estavam relacionados com o conteúdo das apresentações.

A seguir a este momento, a primeira atividade centrou-se num *cartoon* sobre o desmatamento, seguido de um questionário escrito. Esta atividade, aliada às apresentações anteriores, serviu para trabalharmos a competência de compreensão e produção escrita.

Em seguida, apresentamos um vídeo sobre a importância da preservação ambiental da Amazônia, instrumento que facilitou a transição para as atividades seguintes, relativas às lendas indígenas, pois acreditamos que é fundamental a sequência das atividades estarem aliadas às estratégias de transição de uma tarefa para outra no discurso do professor. Esta atividade permitiu introduzir a *lenda do Curupira*, uma narrativa sobre um ser fantástico que habita na floresta amazônica, protetor da fauna e da flora e guardião dos que preservam a floresta. O corpo verde coberto de pêlos e seus pés virados para trás descrevem aqueles que já o viram, como a criatura protetora das árvores e animais e como monstro que castiga os homens que fazem mal à maior floresta tropical do mundo. Neste exercício, apresentamos um questionário escrito de compreensão e interpretação do texto. Primeiramente, fizemos uma leitura, com pausas para explicar o léxico e apresentar sinónimos. Antes da segunda leitura, pedimos aos alunos uma leitura silenciosa do questionário escrito. Nessa atividade, os alunos fizeram perguntas esperadas e identificaram aspetos do Português do Brasil, tais como: léxico desconhecido e uso pronominal.

No exercício 5 da ficha de trabalho, fizemos a transição para exercícios sobre o funcionamento da língua: a presença de formas verbais no presente e imperfeito do conjuntivo

no texto deu-nos a possibilidade de revisar com os alunos os conhecimentos gramaticais de forma contextualizada. Importa clarificar o que entendemos por gramática contextualizada: “em um sentido muito geral, uma gramática contextualizada é uma gramática dos usos” (Antunes 2014, p. 40). Assim, apresentamos aos alunos exemplos extraídos do texto e relacionados com o tema da aula sobre como podemos usar e identificar no contexto⁴ o uso do presente do conjuntivo.

Por isso, ao trabalhar o texto na sala de aula, o professor deve explorar todo o contexto no qual ele está inserido questionando com os alunos o que diz o texto, por quem foi escrito, a quem se dirige, que papel social ele desempenha e que possibilidades de associação com a realidade ele permite. Devemos ressaltar que um ensino de língua que desconsidera esses fatores e trata apenas das formas acabadas do texto não ajuda o aluno a desenvolver a competência para usar a língua.

Em seguida, trabalhamos com *a lenda do Curupira* e com *a lenda da Cobra Grande*. No exercício 6, trabalhamos a compreensão escrita por meio de um exercício em que o aluno deveria escolher a palavra, entre três propostas, mais apropriada para preencher a lacuna. No exercício 7, o aluno precisou de preencher as lacunas com as palavras retiradas do texto. Para cada exercício, foi realizada uma leitura em silêncio, seguida de uma explicação do léxico desconhecido. Importa lembrar que o gênero lenda possibilitou aos alunos compreender mudanças e acontecimentos na região amazônica antes desconhecidos, o que vai no sentido do que Cooper (1995, 1998) e Hoodless (1998, 2002) citados por Fontes (2013, p. 65) já defendiam: “as narrativas, as histórias, ajudam o aluno a compreender as mudanças através dos tempos, contribuindo para facilitar a organização de sequências cronológicas, compreender a duração de certos acontecimento, as causas e os efeitos dos eventos/ acontecimentos, as semelhanças e diferenças entre vários períodos e entre o passado e o presente e, sobretudo, ajudam a desenvolver a linguagem do tempo”. As narrativas podem ser usadas de múltiplas formas, apresentando diversas versões de histórias, o que ajuda os alunos a compreenderem que

⁴ A gramática contextualizada seria uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando como referência de seus valores e funções os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita. (Antunes 2014, p. 46).

não há apenas uma versão correta do passado e que a sua compreensão exige um estudo rigoroso de diversas fontes.

Regência 3

A unidade didática *O boto “namorador” e o Carnaval do Brasil* aconteceu no dia 30 de janeiro de 2018. Os objetivos definidos foram desenvolver a competência cultural e comunicativa, ampliar a capacidade de compreensão/produção oral, ampliar a capacidade de compreensão e interpretação escrita e (re) conhecer o discurso direto e indireto. Os conteúdos trabalhados foram:

- Competência comunicativa/produção oral: interação oral sobre a aula anterior sobre as narrativas estudadas.
- Competência cultural: música popular da região norte do Brasil, canção “boto namorador” da cantora Dona Onete.
- Competência de compreensão/produção escrita: versões da “lenda do boto” e da “lenda da vitória-régia”.

Nesta aula de duas horas, continuámos a trabalhar com as narrativas por meio de propostas de exercícios diversificados atendendo aos objetivos supracitados. Para tanto, escolhemos versões de lendas que falam de transformação ou metamorfose, pois estávamos em época de Carnaval e entendemos que um tema com esta referência é produtivo e interessante. Assim, para esta aula selecionamos uma versão da “Lenda do Boto” e outra da “Vitória Régia”.

No início da aula, uma aluna da Ucrânia fez uma apresentação sobre um projeto de seu país, que deu lugar a uma breve interação oral, fazendo a transição para o tema da aula.

Feita a interação, apresentámos um vídeo de uma canção popular do Pará, “Boto namorador”, da intérprete Dona Onete. A escolha desta canção não foi difícil, pois esta permitiu introduzir a lenda por meio de outros recursos didáticos que enriquecem a aula e, sobretudo, como afirma Riddiford (1998), “a música promove um ambiente relaxado, lúdico com baixo stress que é muito propício para a aprendizagem do idioma, pois minimiza o impacto dos efeitos

psicológicos que bloqueiam a aprendizagem”. A canção foi apresentada duas vezes, com auxílio: após a primeira apresentação, explicámos o léxico sublinhado na ficha de trabalho e tirámos dúvidas que surgiram no momento; na segunda apresentação, trabalhamos com sinónimos escritos no quadro branco e surgiu a oportunidade de falar sobre outros ritmos brasileiros como o forró, o samba e o frevo.

O uso da música como primeira atividade de compreensão oral contribuiu para uma abordagem comunicativa intercultural, através de um breve comentário a intérprete e sobre a canção feito pelo professor estagiário, seguido de um questionário oral de compreensão e de interpretação da música e da letra, cujo tema é a lenda indígena do Boto. Esta atividade permitiu ainda desenvolver um diálogo sobre os ritmos e sobre o estilo popular do país de origem de alguns alunos, aumentando a interação e a troca de conhecimento cultural na turma.

Em seguida, apresentámos uma versão da lenda do Boto em texto. Sugerimos duas leituras do texto: a primeira leitura, por períodos, foi realizada por um aluno em voz alta e os demais acompanharam. Antes da segunda leitura, houve uma pequena interação para esclarecer o léxico; em seguida, foi realizada a segunda leitura por todos os alunos da turma.

Durante as leituras, o professor estagiário deu explicações sobre a significação lexical desconhecida e sobre pequenos pontos relacionados com a norma do português do Brasil, nomeadamente sobre a colocação pronominal. Em seguida, apresentámos um questionário escrito aos alunos, que realizaram uma leitura do questionário apontando dúvidas. Depois de esclarecidas pelo professor estagiário, os alunos tiveram 10 minutos para responderem a atividade. Concluimos essa atividade com a correção realizada por todos. Utilizamos a pergunta *f) Há um ou mais períodos do ano que as pessoas se transformam no comportamento e no aspeto físico. Quais são?* do questionário escrito para fazer a transição para a atividade seguinte referente ao Carnaval do Brasil.

A transição entre atividades foi feita do seguinte modo: apresentámos uma imagem que os alunos tinham que descrever. Deste modo fica concluída a transição da lenda para o Carnaval do Brasil. Este tema foi introduzido através da apresentação de um vídeo sobre o carnaval brasileiro.

No exercício seguinte, utilizamos alguns trechos da canção e do texto para trabalharmos o conteúdo de funcionamento da língua previsto para esta aula: o discurso direto e indireto.

Primeiro, demos uma explicação sobre o conteúdo contextualizando com material que o aluno já conhece e com outros exemplos que facilitam a contextualização do uso nas interações linguísticas no dia a dia. Em seguida, propusemos um exercício escrito com atividades que implicavam a “transformação” do discurso direto em discurso indireto. Por último, foi realizada uma atividade de reordenação de maneira lógica da lenda da “Vitória-régia”, acompanhada de um comentário oral dos alunos. A escolha dessa lenda também não foi difícil. Justifica-se esta lenda do seguinte modo: primeiro, temos uma narrativa de transformação do personagem; segundo, porque esta aula decorreu no dia 30 de janeiro, que precede o período de Carnaval em todo o mundo e o dia dos Namorados, em alguns países, havendo uma contextualização natural do tema proposto para aula. Para finalizar a aula, promovemos uma interação oral entre os alunos da turma para uma sistematização dos aspetos trabalhados.

Regência 4

A quarta regência com duas horas de duração aconteceu no dia 27 de fevereiro de 2018. Intitulada *As frutas da Amazônia*, tinha como objetivos desenvolver a competência comunicativa intercultural, ampliar a capacidade de compreensão/produção oral, ampliar a capacidade de compreensão e interpretação escrita, (re) conhecer o discurso direto e indireto e conhecer aspetos do português do Brasil. Trabalhamos os seguintes conteúdos:

- Competência comunicativa/produção oral: compreensão de imagem e questionário oral.
- Competência de produção/compreensão escrita: exercício diversificados com versões da *lenda do Açaí* e *lenda do Guaraná*, questionário escrito; produção de um texto narrativo: conto popular, lenda ou mito.

Como atividade de motivação e de interação, propusemos aos alunos descreverem uma figura e, em seguida, assistirem ao vídeo sobre uma das frutas mais populares da região amazônica – o açaí, estratégia que utilizámos para introduzir nas atividades seguintes a *lenda*

do Açaí e a lenda do Guaraná. Após a interação gerado pelo vídeo, os alunos responderam a um questionário escrito, corrigido pelos próprios alunos e pelo professor.

Nessa atividade relacionada com a lenda do açaí, trabalhamos a compreensão escrita propondo aos alunos um exercício de reordenamento dos parágrafos do texto. Este exercício gerou certa dificuldade aos alunos, que foram solicitando a intervenção do professor para resolver dúvidas. Durante a realização desse exercício foram esclarecidas as dúvidas que incidiam sobre o léxico desconhecido.

Em seguida, centrámo-nos na lenda do guaraná mais uma vez. Realizámos uma atividade de compreensão escrita, por meio de um exercício de preenchimento de lacunas com palavras retiradas do texto.

A última atividade da aula constituiu na expressão escrita. Esta consistia em compor um texto com uma versão de uma lenda do país de origem de cada aluno. Dos alunos da turma, dois decidiram apresentar oralmente uma versão de uma lenda de seu país. Na última parte da aula, fizemos uma sistematização dos conteúdos trabalhados.

3. Resultados obtidos

Para que fosse possível avaliar o impacto que o plano de ação obteve nos alunos, optámos por realizar um questionário às duas turmas, no final do estágio supervisionado.

Utilizámos o inquérito por questionário, guiado pelos objetivos seguintes:

- obter uma apreciação dos alunos sobre as aulas ministradas;
- identificar os conhecimentos, aprendidos relativamente à língua portuguesa e à cultura brasileira, sobretudo dos povos da Amazônia;
- conhecer as sugestões dos alunos relativamente a possíveis melhorias na programação didática de aulas de PLE.

Para a construção deste instrumento de recolha de dados, recorremos à análise bibliográfica de alguns textos relativos à construção e estruturação de um inquérito por questionário, pois “planificar um bom inquérito é bem mais difícil do que imagina. (...) Há que atentar na seleção do tipo de questões, na sua formulação, apresentação, ensaio, distribuição e

devolução dos questionários” (Bell 2004, p. 117), com atenção especial aos aprendentes de língua, que necessitam de instruções claras para que não ocorra falha na compreensão da pergunta. Utilizámos a ferramenta de aplicação da plataforma *online Google Forms*, o que otimizou o tempo de recolha dos dados.

O questionário continha 5 perguntas e responderam 16 alunos, nomeados “Kari”⁵ (K1, K2, K3, K4...). São os dados relativos a esses alunos que são, em seguida, apresentados.

Na pergunta 1, perguntava-se qual a ideia que os aprendentes tinham da Amazônia e dos povos indígenas antes das aulas. As respostas foram as seguintes:

K1: Povos fantásticos e misteriosos.

K2: Não percebo a relação entre os indígenas, os brancos, e os outros. Não sei se fossem segregados ou integrados.

K3: Quase não tinha nenhuma ideia.

K4: Infelizmente, conhecia muito pouco sobre a Amazônia e os povos indígenas porque nunca os estudei na escola.

K5: De livros e filmes, não muito.

K6: Não sabia muito sobre o tema antes das aulas, pensava que a Amazônia é uma zona fundamental para o ecossistema. Não sabia muito dos povos indígenas do Brasil, só que pelo menos alguns deles ainda hoje em dia vivem uma vida bastante isolada do resto do mundo.

K7: Não sabia muito, mas achava que eram culturas rurais, ligadas a tribos e a natureza.

K8: A Amazônia é o pulmão da terra, distintos animais vivem lá. Existem as plantas quem nunca podem ser vistas nos outros lugares, alguns deles podem curar várias doenças, ao contrário, aquela zona também é perigosa pelas plantas e animais que atacam a vida do ser humano. Mas também vivem lá os povos indígenas. Eles vivem feliz e a sua vida depende muito do rio Amazonas.

K9: Nenhuma.

⁵ Os nomes dos alunos participantes foram omitidos para preservar o sigilo e ética da investigação. Escolhemos chamá-los de “Kari”, palavra do tupi-guarani que significa “homem branco” (<http://projetos.unioeste.br/projetos/cidadania/images/stories/ArquivosPDF/biblioteca/dicionario-de-tupi.pdf>) acedido em 12/04/2018.

K10: Que é um lugar muito bonito com natureza linda, e com pessoas que geralmente são felizes.

K11: Desde que eu venho da Colômbia já conhecia os povos indígenas da Amazônia e acho que não diferem muito dos povos colombianos, com seus costumes e sua maneira de viver em harmonia com a natureza.

K12: Já vivi no Brasil, portanto conhecia pelas reportagens e pelo que ensinam nas escolas no Brasil a cultura indígena.

K13: É Cultura antiga, com respeito pela natureza.

K14: Povos que vivem numa vida muito alinhada com a natureza.

K15: Eu não conhecia lendas, mas sabia um pouco da vida deles com os documentários da televisão.

K16: Achei que era só floresta, sem cidades.

Das respostas transcritas podemos extrair os seguintes resultados:

- 8 alunos afirmam que não conheciam nada ou que conheciam muito pouco (K1, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K15);
- 6 alunos mostram conhecimento sobre a Amazônia e os povos indígenas (K8, K10, K11, K12, K13, K14);
- 2 alunos parecem não conhecer muito, mas não afirmam explicitamente (K2 e K16).

Como mostram os dados apresentados, o número alunos que não conheciam ou conheciam muito pouco a Amazônia é superior aos restantes. Estes dados comprovam que o plano de ação ampliou os conhecimentos da variedade do português do Brasil, sobretudo os conhecimentos sobre aspetos culturais da região amazônica, capacitando-os para a compreensão de uma parcela da pluralidade cultural da língua portuguesa, um dos objetivos específicos dessa investigação.

Sobre os povos indígenas, as expressões usadas para a sua caracterização foram as seguintes:

- “segregados ou integrados” (K1);

- “povos fantásticos e misteriosos” (K2);
- “alguns deles ainda hoje vivem uma vida bastante isolada” (K6);
- “culturas rurais, ligadas a tribos e a natureza” (K7);
- “eles vivem feliz e a sua vida depende muito do rio Amazonas” (K8);
- “pessoas que geralmente são felizes” (K10);
- “maneira de viver em harmonia com a natureza” (K11);
- “respeito pela natureza” (K13);
- “povos que vivem numa vida muito alinhada com a natureza” (K14).

Destas nove expressões, sobressaem sobretudo três ideias: a de isolamento, a de harmonia com a natureza e a de felicidade.

Quanto às fontes do conhecimento relacionado com a Amazônia e os povos indígenas, são mencionadas as seguintes:

- “de livros e filmes” (K5);
- “venho da Colômbia já conhecia os povos indígenas da Amazônia” (K11);
- “vivi no Brasil (...) pelas reportagens e pelo que ensinaram na escola no Brasil” (K12);
- “com os documentários da televisão” (K16).

Excetuando a aluna colombiana e a aluna que já tinha vivido no Brasil, nenhum outro aluno refere conhecimento através da escola ou de aulas de PLE.

Sabendo que esses alunos são de nível B, presume-se que estes estudantes já tiveram contato com o português na escola no mínimo um semestre. No entanto, nenhum deles faz referência às lendas (mitos e contos populares) ou aos aspetos culturais dos povos da Amazônia. Estes dados são um reflexo da invisibilidade da narrativa de transmissão oral nos manuais didáticos, como referido no capítulo II, na seção 4.2.2.

A segunda pergunta era *A ideia que você tinha em relação à cultura da Amazônia brasileira foi confirmada? Comente.* Obtivemos as seguintes respostas:

K1: Sim, depois da aprendizagem continuo a achar que a Amazônia é fantástica e misteriosa.

K2: Não tinha uma ideia da Amazônia. Até hoje, a sociedade brasileira fica bastante difícil a perceber entre a simpatia natural e o esnobismo, o humor e a violência, a moralidade das igrejas reformadas e a sensualidade dos habitantes.

K3: Aprendi coisas que não sabia antes.

K4: Sim, sempre achei que a cultura brasileira fosse muito profunda.

K5: Principalmente não, descobri muitas coisas novas sobre o Brasil.

K6: Acho que não falámos muito sobre as ideias que tinha sobre a tema durante as aulas, mas aprendi muitas coisas novas.

K7: Sim, mas agora estou a apreciar mais a sua cultura e tradições.

K8: A ideia foi confirmada sobre a cultura da Amazônia, como por exemplo, naquela zona dentro da floresta é muito perigosa, lá existem algumas plantas a curar doenças, e a dica como a Amazônia é o pulmão da terra, etc.

K9: Não conhecia.

K10: Acho que sim, vimos fotos e vídeos de paisagens incríveis, e as pessoas pareciam-me contentas com as vidas delas.

K11: Sim, foi. E a mesma que a cultura amazônica colombiana.

K12: Os povos indígenas têm uma visão da existência muito animista, é o que as lendas nos trazem nos seus relatos.

K13: Sim, confirmo.

K14: Sim. A ideia foi concretizada.

K15: Acho que sim, o que não sabia que que tinha tanto turismo na Amazônia.

K16: Sim e não, nunca aprendi sobre a cultura da Amazônia.

Dez alunos afirmam ter visto confirmada a ideia que tinham antes das aulas relativamente à cultura da Amazônia brasileira. No entanto, encontramos nos comentários várias referências à ampliação de conhecimento:

- “aprendi coisas que não sabia antes” (K3);
- “descobri muitas coisas novas sobre o Brasil” (K5);
- “aprendi muitas coisas novas” (K6);

- “agora estou a apreciar mais a sua cultura e tradições” (K7);
- “vimos fotos e vídeos de paisagens incríveis” (K10);
- “os povos indígenas têm uma visão da existência muito animista, é o que as lendas nos trazem nos seus relatos” (K12);
- “não sabia que tinha tanto turismo na Amazônia” (K15).

Os comentários destacados corroboram que o plano de ação aumentou os conhecimentos culturais prévios dos alunos.

No terceiro item foi perguntado aos aprendentes se consideram importante trabalhar com tópicos de cultura nas aulas de língua estrangeira. Seguem-se as respostas:

K1: Sim, por várias razões, uma delas é que é o ambiente abstrato em que os falantes nativos vivem, é necessário conhecer a cultura.

K2: Muito importante; uma língua é uma ferramenta, a cultura é o objetivo.

K3: Sim, porque faz parte da língua.

K4: Sim, muito. Para aprender uma língua é fundamental conhecer a cultura.

K5: Sim, claro! A cultura é um recurso importante para qualquer idioma.

K6: Sim, considero-a muito importante. Acho que no fundo a língua e a cultura são coisas que não se deveria separar, é impossível aprender uma língua sem saber sobre a cultura em que é falada.

K7: Muito, porque muitas vezes é pior um erro de cultura que um de gramática porque pode ofender às pessoas.

K8: É importante, a cultura é como o aspeto importante de conteúdos de aulas, através do tema de cultura do determinado país, os aprendentes podem conhecer a tal cultura, quer seja curioso, quer seja compatível entre a cultura dada e a sua própria cultura, abrindo a torneira de conversa oral na aula, na certa forma avança a capacidade de oralidade, abundando os léxicos, praticando a língua que está a aprender.

K9: Gostei e refleti sobre as práticas sociais.

K10: Sim, ajuda a entender as pessoas que falam aquela língua e isso pode ajudar enquanto aprender a língua.

K11: O ensino de culturas tradicionais é sempre muito importante, só que é difícil encontrar um espaço adequado para isso. Então, o ensino destas nas aulas de línguas é uma boa alternativa.

K12: Acredito que é essencial, porque para dominar uma língua, não basta conhecer a sua ortografia ou gramática, também tem que conhecer a idiossincrasia do povo dessa língua.

K13: Sim, para aprender língua mais rápido.

K14: Sim. Língua é cultura são conectadas.

K15: Acho que é fundamental para perceber uma língua e os hábitos da população. Não há muito interesse a aprender uma língua sem saber a história do povo que a fala.

K16: Muito importante - porque não é possível compreender a língua sem conhecer a cultura.

Relativamente à 3ª pergunta, a totalidade dos alunos menciona a importância e a relevância do estudo da cultura.

Quanto às potencialidades do gênero lenda na aula de PLE, um comentário se destaca:

- “o ensino de culturas tradicionais é sempre muito importante, só que é difícil encontrar um espaço adequado para isso (...) nas aulas de língua é uma boa alternativa” (K11).

Outro comentário demonstra a relação intrínseca entre língua e cultura:

“é pior um erro de cultura do que um erro de gramática porque pode ofender as pessoas” (K7).

Há uma preocupação do aluno sobre o uso da língua quanto à interpretação dos aspetos culturais diante das múltiplas interações comunicativas. Também revela que a noção de gramática para o estudante está centrada nos aspetos normativos da língua, o que se distancia de uma abordagem contextualizada da gramática proposta neste trabalho⁶.

⁶ Neste trabalho defendemos o uso da gramática contextualizada para o ensino-aprendizagem de língua Antunes (2014).

A pergunta 4 era a seguinte: *4. Conhecer melhor a cultura da Amazônia brasileira no curso da FLUP lhe ajudou a compreender algum aspecto do seu país? Se sim, explique.* Através desta pergunta, havia o propósito de procurar a informação sobre uma possível relação entre as lendas estudadas nas aulas e as lendas dos países de origem dos estudantes. As respostas foram as seguintes:

K1: Não.

K2: Preciso de mais exemplos e discussões, mas acho que no Canada, os indígenas são "decorativos" e usado pelo governo federal para atuar um papel político simbólico.

K3: Não.

K4: Não muito.

K5: Não.

K6: Acho que não, o meu país não tem muito de ver com a cultura da Amazônia brasileira.

K7: Não.

K8: Ajudou-me a recordar as lendas do meu país, parece que todo o mundo as lendas sobre o amor, o poder e a personalidade, etc., existem as semelhanças.

K9: Refletir.

K10: Acho que não porque a cultura no meu país é muito diferente, comparada com a cultura brasileira.

K11: Não realmente, já o conhecia, mais gosto muito das lendas indígenas. Lê-las me ocasiono muitas saudades de meu país.

K12: Nesse ponto, não fiz a relação.

K13: Lendas.

K14: Não, já conheço o meu país bem, também duma perspectiva fora do país.

K15: Aprendi que há muitos povos diferentes na Amazônia e uma lenda dum, mas não sei qual aspecto conheci melhor talvez a importância da transmissão oral.

K16: De certo modo sim. Ajudou ainda mais compreender como diferente são os países do ponto de vista cultural e geográfico.



A esta pergunta, 9 alunos responderam negativamente, mas os restantes 7 encontraram relações interculturais relativamente às seguintes dimensões:

- existência de povos indígenas (K2);
- existência de literatura tradicional de transmissão oral, em particular as lendas (K8, K9, K11, K13, K15 e K16).

Tendo em conta o enquadramento teórico deste trabalho, ensinar a cultura não é só dizer que a cultura da língua alvo é diferente da cultura do aprendente, mas é ver que entre culturas há pontos universais e interculturais, pois, a cultura não é de modo algum monolítica, mas, pelo contrário ela ergue-se sobre um constante processo de (inter) relação com o Outro (Outeirinho 2006). Esses pontos interculturais podem ser exemplificados com o comentário seguinte: “lê-las me ocasiono muitas saudades de meu país” (K11).

O questionário terminava com uma pergunta aberta e facultativa que permitia aos inquiridos acrescentarem algo que considerassem relevante e que não tivesse sido abordado anteriormente (Se desejar, indique um ou mais aspetos relacionados com a utilização das lendas nas aulas que consideres relevante). Para esta questão, obtivemos apenas 9 respostas, que transcrevemos de seguida:

K2: As relações com o ambiente e a violência entre os protagonistas.

K5: Não.

K7: Tem relevância porque são parte das tradições e da cultura popular de um povo.

K8: A canção popular e os vestidos.

K9: Ajudaram a conhecer a cultura brasileira.

K10: É um aspeto bastante importante da cultura de qualquer país.

K12: Na explicação de um texto-lenda, buscar contextualizar com mais detalhes os personagens que aparecem (no texto) com a cultura à qual eles pertencem.

K13: Foi muito interessante e cativante.

K15: Exploração dum vocabulário diferente.

Das 9 respostas obtidas, considerámos sem relevância para a nossa investigação a K5. Por isso, excluimo-la da análise. Das 8 respostas relevantes, destacamos o fato de 7 alunos apontarem para aspetos culturais e apenas uma referir uma das componentes da competência comunicativa, o léxico. Os aspetos culturais foram considerados relevantes pelos alunos.

Passamos para as discussões sobre os dados apresentados.

3.1. Discussão dos dados

Vamos agora recuperar as questões que guiaram a nossa investigação, já mencionadas no ponto 1 do capítulo II:

- (i) Pode a lenda constituir uma base comum de entendimento cultural entre quem ensina e quem aprende?
- (ii) Pode a lenda servir de recurso para a ampliação de conhecimento prévio sobre uma dada cultura?

À luz dos resultados obtidos nos inquéritos 1 e 2:

Questão de investigação 1:

Pode a lenda constituir uma base comum de entendimento cultural entre quem ensina e quem aprende?

Questionário de investigação 2:

Pode a lenda servir de recurso para a ampliação de conhecimento prévio sobre uma dada cultura?

Pergunta	<p>K1: Povos fantásticos e misteriosos.</p> <p>K5: De livros e filmes, não muito.</p> <p>K6: Não sabia muito sobre o tema antes das aulas (...)</p> <p>K7: (...) achava que eram culturas rurais, ligadas a tribos e a natureza.</p> <p>K15: (...) sabia um pouco da vida deles com os documentários da televisão.</p>	
Pergunta		<ul style="list-style-type: none"> - “aprendi coisas que não sabia antes” (K3); - “descobri muitas coisas novas sobre o Brasil” (K5); - “aprendi muitas coisas novas” (K6); - “agora estou a apreciar mais a sua cultura e tradições” (K7); - “vimos fotos e vídeos de paisagens incríveis” (K10); - “os povos indígenas têm uma visão da existência muito animista, é o que as lendas nos trazem nos seus relatos” (K12); - “não sabia que tinha tanto turismo na Amazônia” (K15).
Pergunt	<p>K1: (...) é necessário conhecer a cultura.</p> <p>K3: (...) porque [a cultura] faz parte da língua.</p> <p>K4: (...) para aprender uma língua é fundamental conhecer a cultura.</p>	

	<p>K5: (...) é um recurso importante para [aprender] qualquer idioma.</p> <p>K8: (...) através do tema de cultura do determinado país, os aprendentes podem conhecer a tal cultura (...) abrindo a torneira de conversa oral na aula, na certa forma avança a capacidade de oralidade, abundando os léxicos, praticando a língua que está a aprender.</p> <p>K9: (...) refleti sobre as práticas sociais.</p> <p>K10: (...) ajuda a entender as pessoas que falam aquela língua.</p> <p>K11: O ensino de culturas tradicionais é sempre muito importante (...) o ensino destas nas aulas de línguas é uma boa alternativa.</p> <p>K15: Acho que é fundamental para perceber uma língua e os hábitos da população. Não há muito interesse a aprender uma língua sem saber a história do povo que a fala.</p> <p>K16: Muito importante - porque não é possível compreender a língua sem conhecer a cultura.</p>	
--	---	--

Pergunta		<p>K8: Ajudou-me a recordar as lendas do meu país, parece que todo o mundo as lendas sobre o amor, o poder e a personalidade, etc., existem as semelhanças.</p> <p>K9: Refletir.</p> <p>K11: (...) gosto muito das lendas indígenas. Lê-las me ocasiono muitas saudades de meu país.</p> <p>K13: Lendas.</p> <p>K15: Aprendi que há muitos povos diferentes na Amazônia e uma lenda (...) conheci melhor talvez a importância da transmissão oral.</p> <p>K16: (...) ajudou ainda mais compreender como diferente são os países do ponto de vista cultural e geográfico.</p>
Pergunta	<p>K2: As relações com o ambiente e a violência entre os protagonistas.</p> <p>K7: Tem relevância porque são parte das tradições e da cultura popular de um povo.</p> <p>K10: É um aspeto bastante importante da cultura de qualquer país.</p>	<p>K8: A canção popular e os vestidos.</p> <p>K9: Ajudaram a conhecer a cultura brasileira.</p> <p>K13: Foi muito interessante e cativante.</p> <p>K15: Exploração dum vocabulário diferente.</p>

Tendo em conta os dados das perguntas 1 e 3 e os comentários K2, K7 e K10 da pergunta aberta, é possível afirmar que as lendas proporcionaram a criação de uma dimensão intercultural nas aulas, tornando-se uma estratégia produtiva no processo de ensino-aprendizagem. Quanto ao segundo objetivo deste estudo à luz os dados obtidos nas perguntas 2, 4 e nos comentários K8, K9, K13 e K15 podemos concluir que a lenda pode servir de recurso para a ampliação de conhecimento prévio sobre a cultura da língua estudada, além de se mostrar um recurso importante para a compreensão da cultura da língua alvo e capacitar os aprendentes a compreender e aceitar pessoas de outras culturas como indivíduos com outras perspectivas, valores e comportamentos distintos. Portanto, é possível demonstrar as potencialidades do gênero lenda como recurso didático no ensino de português, seja ao nível linguístico (no que diz respeito ao desenvolvimento da competência linguística, sociolinguística e pragmática), seja a outros níveis, como o (inter)cultural.

Concluimos que a lenda permitiu aos estudantes compreender e conhecer uma parcela cultural e linguística da variante do português do Brasil, desenvolvendo a competência comunicativa e intercultural, além de desenvolver em nós, como professores e investigadores, importantes habilidades e competências para trabalhar em contextos mascarados de multiculturais, mas que em um dado momento encontra-se com a cultura de Outro.

Conclusão

Realizamos uma investigação-ação em duas turmas do curso CAPLE, de nível B, no ano letivo 2017/2018 da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Escolhemos 10 versões do gênero “lenda da Amazônia”, eixo estruturador de sequências didáticas, como recurso para um ensino intercultural. A realização do estágio supervisionado foi um espaço de grande produtividade e aprendizagem para um professor em início de carreira, sobretudo porque foi possível integrar língua e cultura criando uma dimensão intercultural no ensino de Português Língua estrangeira, dimensão que é fundamental numa sala de grande diversidade cultural e linguística, como foi o caso das turmas onde realizámos o estágio pedagógico.

A investigação-ação possibilitou refletir e autorefletir sobre a prática docente na sala de aula, a fim de melhorar o desempenho dos alunos na aprendizagem de português língua estrangeira. No processo de ensino-aprendizagem, o professor de língua estrangeira deve ser um mediador, conduzindo o aprendente à aprendizagem e à aquisição da língua-alvo, planejando e propondo atividades que ampliem o interesse do aluno. Numa perspectiva interacional comunicativa e intercultural, o aluno precisa ser levado a utilizar seus conhecimentos prévios sobre a língua e cultura de origem, refletindo sobre a língua que está a aprender e detetar pontos de encontro com a cultura de origem.

Durante as regências observamos algumas dificuldades e obstáculos no contato dos alunos com as lendas da Amazônia, como por exemplo ao nível da própria linguagem, em decorrência do léxico desconhecido (fruto da influência das línguas indígenas) e também ao nível histórico-cultural que é notoriamente negligenciado nos programas e manuais didáticos do português para estrangeiros (da variante do português do Brasil), mas que, por meio de estratégias de ensino e seguindo as orientações do orientador do estágio, foram ultrapassados pelos alunos.

Outro momento importante, foi a aplicação das sequências didáticas, pois foi desafiador e estimulante trabalhar com os alunos alguns segmentos dos textos que continham estereótipos, expressões idiomáticas e outras curiosidades, para construir ou reconstruir conhecimentos que não dominavam. O inquérito por questionário aplicado aos alunos demonstra o sucesso da nossa investigação, ao evidenciar que o tema desta investigação, o gênero lenda, não foi do agrado

somente do proponente deste estudo, mas também de todos os alunos que participaram nas aulas durante o curso CAPLE.

Sabemos que há muitas possibilidades de utilizar as lendas nas aulas de LE, dentre elas: para desenvolver as quatro competências (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita) e como recurso às finalidades interculturais. Entretanto, as nossas escolhas foram condicionadas ao tempo disponível e adaptadas às necessidades das turmas e nos mostraram que é possível estabelecer uma ligação entre o ensino da língua e o desenvolvimento da competência intercultural no ensino-aprendizagem de uma LE.

Embora o tema desta investigação esteja relacionado com outros relatórios anteriores realizados na FLUP, a escassez de um trabalho com o gênero lenda, nos permitiu constatar o que foi discutido nas seções da fundamentação teórica deste trabalho: este é um tema interessante e com potencial para trabalhar a interculturalidade no ensino de português como língua estrangeira, sobretudo quando este ensino é voltado para estudantes adultos com conhecimentos prévios de outras línguas e culturas. Não temos dúvidas que o ensino de LE por meio do conhecimento das lendas (mitos ou contos populares) é um ensino que desperta o interesse dos aprendentes, resgatando aspetos históricos e sociais adormecidos, mas que estão presentes nos comportamentos e crenças das sociedades atuais, narrando os anseios e medos de todas as civilizações e culturas, num *continuum* de mito-lenda-conto.

Esperamos no futuro aplicar e desenvolver as habilidades e competências aprendidas durante este processo de formação, principalmente no interior da Amazônia, onde as lendas se fazem presente dentro e fora da sala de aula, moldando a sociedade indígena e ribeirinha que vive às margens do rio Amazonas.

Por fim, importa destacar que a nossa interação com os alunos, principalmente, a empatia, o respeito mútuo e a atenção, contribuíram para o bom desenvolvimento das atividades propostas durante o estágio. Assim como, a nossa capacidade de autoavaliar, ouvir e refletir sobre os comentários do professor orientador e coorientador, dos colegas estagiários, o que nos permitiu evoluir de forma positiva. Convictos de que a discussão baseada nos resultados obtidos nesta investigação, para uma aprendizagem intercultural, poderá ser profícua ao processo de ensino-aprendizagem de português e que a sala de aula de língua estrangeira é um ambiente

onde o encontro com o Outro favorece uma tomada de consciência de si e da própria realidade social.

Referências bibliográficas

- Almeida, J. D., Ellison, M., Anido, M. P., Lorenzo, M. B., Hurst, N., Santos, P., Nicolás, P., Tomé, S., Rodrigues, S. V. (2016). *Projetos de investigação-ação: orientações gerais para a elaboração do relatório de estágio em ensino de Português e de Língua Estrangeira*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Almeida Filho, J.C.P. (2007). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4ª ed. Campinas: Editora Pontes.
- Antunes, I. (2014). *Gramática contextualizada: limpando 'o pó das ideias simples'*. São Paulo: Parábola editorial.
- Armstrong, K. (2006). *Uma pequena história do mito*. Lisboa: Editorial Teorema. (Obra original publicada em 2005)
- Bakhtine, M. ([1934-1935] 1990). *O discurso no romance*. In Bakhtine, M. (1997). *Questões de literatura e estética* (2a ed.). São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Bakhtine, M. (1953/1999). *Os gêneros do discurso*. In Bakhtine, M. (1997). *Estética da Criação Verbal* (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtine, M. ([1952-1953] 2000). *Os gêneros do discurso*. In Bakhtine, M. (1997). *Estética da criação verbal* (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Barcellos, R. S. (2015). O uso da tecnologia na aula de língua portuguesa. *Cadernos do CNLF*, Vol. XIX, Nº 03 – *Ensino de Língua e Literatura*. Recuperado em http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/03/Cad_CNLF_XIX_03.pdf acedido em 14/11/2017
- Bennett, G. (1988). Legend: performance and truth. In Bennett, G., and Smith, P. (Ed.), *Monsters with iron Teeth: perspectives on contemporary legend*, v. III, 13-36. Sheffield: Sheffield Academic Press.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bizarro, R. (2002). Língua e cultura no ensino do PLE/PLS, reflexões e exemplos. In *Linguarum Arena* *Linguarum Arena*, 3, 117-131. Recuperado de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10953.pdf> acedido em 07/03/2018

- Bizarro, R. & Braga, F. (2005). Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira. In R. Bizarro & F. Braga. *Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela* (vol. II, 823-835). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bronckart, J. P. (1999). *Atividade de linguagem textos e discursos. Por um interacionismo sóciodiscursivo* (Machado, A. R., Cunha, P. Trad.). São Paulo: Educ. (Obra original publicada em 1996)
- Bronckart, J. P. (2006). Interacionismo sóciodiscursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart (Haag, C. R., Othero, G. A. Trad.). *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 4, n. 6. Recuperado em http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe Publishing / European Centre for Modern Languages. Retrieved from <http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf> acessado em 04/12/2017
- Cantoni, M. G. (2005). *A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: uma preparação para o ensino pluricultural o caso do ensino de língua italiana*. Tese de Mestrado em Estudos Linguísticos (Teorias de Aquisição de Segunda Língua). Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Recuperado em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/2403> acessado em 22/11/2017
- Cascudo, L. C. (1976). *Geografia dos mitos brasileiros*. São Paulo: Livraria J. Olympio Editora.
- Cascudo, L. C. (2006). *Literatura oral no Brasil*. São Paulo: Global editora e distribuidora Ltda.
- Čistov, K. V. (1967). Das Problem der Kategorien mündlicher Volksprosa nicht-märchenhaften Charakters. *Fabula*, 9 (1-3), 27-40.
- Coelho, M. C. P. (2003). *As narrações da cultura indígena da Amazônia: lendas e histórias* (Tese de doutorado). Recuperado no Repositório da Secretaria da Educação do Estado do Paraná

- http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/Maria_carmo.pdf acessado em 08/11/2017
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a ação pedagógica* São Paulo: Editora Ática.
- Conselho da Europa & Comissão Europeia. (2001). *Mochila pedagógica sobre aprendizagem intercultural*. Estrasburgo: Edições do Conselho da Europa. Recuperado em http://youthpartnership.eu.coe.int/youthpartnership/documents/Publications/T_kits/4/Portuguese/T-Kit4_po.pdf acessado em 29/10/2017
- Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino, avaliação. *Coleção Perspectivas Atuais/Educação*. Porto: Edições Asa.
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A., Viegas, F. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- <http://www.dgicd.minedu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=90> e <http://area.dgicd.min-edu.pt/download/CELInternet.htm> acessado em 03/02/2018
- Dégh, L. (2001). *Legend and belief: dialectics of a folklore genre*. Bloomington: Indiana University Press.
- Denardi, D. A. C. (2017). Didactic sequence: a dialectic mechanism for language teaching and learning. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 163-184. Recuperado em <https://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201610012> acessado em 19/02/2018
- Dias, A. C. (2017). *Entre Nós 2: método de português para hispanofalantes*. Manual didático. Lisboa: LIDEL.
- Dolz, J.; Schneuwly, B. (2004). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In Schneuwly, B.; Dolz, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola* (Rojo, R., Cordeiro, G. S. Trad.). Campinas: Mercado de Letras.

- Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In Schneuwly, B.; Dolz, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola* (Rojo, R., Cordeiro, G. S. Trad.). Campinas: Mercado de Letras.
- Dorson, R. M. (1968). Defining the legend. In Fife, A., Fife, A., Glassie, H. (Eds.). *Forms upon the frontier*, 163-166. Logan: Utah State University Press.
- Duarte, I. M. (2016). Português, língua pluricêntrica: que português ensinar em aulas de língua estrangeira? In Andrade, C. A. B. A., Micheletti, G., Seara I. R. (Orgs.). *Memória Discurso E Tecnologia*. São Paulo: Terracota Editora, 217-236. Recuperado em http://www.academia.edu/31296201/Portugu%C3%AAs_L%C3%ADngua_Pluric%C3%AAntrica_Que_Portugu%C3%AAs_Ensinar_Em_Aulas_De_L%C3%ADngua_Estrangeira_.In_Carlos_Augusto_Baptista_de_Andrade_Guaraciaba_Micheletti_e_Isabel_Roboredo_Seara_Organizadores_.Mem%C3%B3ria_Discurso_E_Tecnologia.S%C3%A3o_Paulo_Terracota_Editora_2016_pp._217-236 acessado em 21/04/2018
- Gass, S. M. (1990). *Second and foreign language learning: Same, different or none of the above*. Second language acquisition, pp. 34-44.
- Egan, K. (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Morata, S. L.
- Eliade, M. (1986). *Aspetos do Mito* (Torres, M. Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Eliade, M. (1991). *Imagens e Símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Fleuri, R. M. (2006). Um percurso da cooperação educativa intercultural: experiência da Casa Laboratório como decolagem para uma abordagem metodológica da educação popular. In Scocuglia, A. (Org.). (2006). *Paulo Freire na História da Educação do Tempo Presente*. Coleção Biblioteca das Ciências Sociais/Ciências da Educação, vol. 22. Porto: Edições Afrontamento.
- Fontes, V. J. O. (2013). *O potencial didático dos mitos e das lendas na educação histórica*. (Tese de mestrado). Recuperado no Repositório Aberto da Universidade do Porto

- <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71552/14/28408.pdf> acedido em 14/11/2017
- Gerndt, H. (1991). Gedanken zur heutigen sagenforschung. *Bayerisches Jahrbuch für Volkskunde*, 137-145.
- Georges, R. (1971). The general concept of legend: some assumptions to be reexamined and reassessed. In Wayland, D. Hand, (Eds.). *American folk legend: a symposium*, 1-20. Berkeley: University of California Press.
- Grosso, M. J. (2005). Língua Segunda/Língua Estrangeira. In F. Cristóvão, (Org). *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores, 608.
- Grosso, M. J. (2011). Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE). Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf acedido em 29/10/2017
- Honko, L. (1989). *Folkloristic theories of genre*. Helsinki: Studia fennica, 33, 13-28.
- Houssaye, J. (1998). *Le triangle pédagogique. théorie et pratique de l'Education Scolaire*, Vol. 1. Berne: Peter Lang.
- Jabouille, V. (1994). *Iniciação à ciência dos mitos* (2a ed.). Lisboa: Editor Francisco Lyon de Castro, Editorial Inquérito, Lda.
- Jacob, S. M. R. T. S. (2012). *A produção escrita em trabalho colaborativo na aula de LE: processos de operacionalização* (Tese de mestrado). Recuperado no repositório aberto da Faculdade de Letras da Universidade do Porto https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=490424 acedido em 18/11/2017
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1) 57-78. Recuperado em <https://eric.ed.gov/?id=EJ1127430> ISSN-2322-1291 acedido em 19/11/2017
- Laraia, R. (2006). *Cultura um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Leffa, V. (1996). *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra, DC Luzzatto.

- Leffa, V. J., & Ilara, V. B. (2014). O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*, 21-48. Pelotas: Educat.
- Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. Idiomático. *Revista Digital de Didática de PLNM*, 3. Recuperado em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf> acessado em 13/11/2017
- Liddicoat, A. et al. (2003). *Report on intercultural language learning*. Commonwealth of Australia. Recuperado em <http://www1.curriculum.edu.au/nalsas/pdf/intercultural.pdf> acessado em 21/02/2018
- Lima, E. et al. (2010). *Novo avenida Brasil 3: curso básico de português para estrangeiros*. Manual didático. São Paulo: EPU.
- Luthi, M. (1961). *Volksmarchen und volkssage*. Bern: Francke.
- Machado, A. R. (2005). A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: Meurer, J. L.; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 237-259.
- Machado, A. R.; Cristóvão, V. L. L. (2006). A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. Tubarão: *Linguagem em (Dis)curso*, vol. 6, n. 3, 547-573.
- Malcata, H. (2013). *Português atual 2*. Manual didático. Lisboa: LIDEL.
- Malrieu, P. (1996). *A Construção do imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- Marques, J. J. D. (2018). *Lenda etiológica do sobrenome desculçu*. Comunicação pessoal. Faro: Universidade do Algarve.
- Matêncio, M. de L. M. (2007). Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In Guimarães, A. M. M., Machado, A. R., Coutinho, A. (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado das. Campinas: Mercado das letras, 51-63.

- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EduSer-Revista de educação*. Recuperado em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3962/1/A%20Investiga%C3%A7%C3%A3o-ac%C3%A7%C3%A3o%20como%20suporte%20ao%20desenvolvimento.pdf> acedido em 18/11/2017
- Outeirinho, M. D. F. (2006). A perspectiva comparatista no ensino duma cultura estrangeira: reflexões sobre uma abordagem intercultural. In Bizarro, R. *Como abordar... a escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, 172-177.
- Pais, A. (2010). *Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de didáticas para a área de Língua Portuguesa*. Recuperado no Repositório Instituto Politécnico de Castelo Branco. http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1072/1/Artigo_UD.pdf acedido em 21/02/2018
- Patricio Tato, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. In *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, n. 21, 215-226. Recuperado em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582315> acedido em 12/02/2018
- Paviani, N. M. S. (2011). Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. *REP - Revista Espaço Pedagógico*, vol. 18, n. 1, Passo Fundo, 58-73.
- Pereira, F. K. (2001). *Painel de lendas e mitos da Amazônia*. Belém: Gráfica Falângola.
- Peuckert, W. E. (1965). *Sagen: Geburt und Antwort der mythischen Welt* (vol. 1). Berlin: Erich Schmidt.
- Pietro, H. (1999). *Quer ouvir uma história? Lendas e mitos no mundo da criança*. São Paulo: Angra.
- Praxedes, G. T. (2009). Os fundamentos teóricos do exame Celpe-Bras como parâmetros de aferição da qualidade dos Manuais didáticos de português língua estrangeira (PLE). In *Anais da Associação Brasileira de Linguística*. Recuperado em

http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Gualberto%20Targino%20Praxedes%20-%20ok.pdf acessado em 17/04/2018

- Queroz, J., & Stutz, L. (2016). Análise de uma sequência didática para o ensino de língua alemã na educação infantil. *Pandaemonium Germanicum*, 19, 203-235.
doi:<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88371927203235> acessado em 10/02/2018
- Ranke, F. (1925). *Grundfragen der volkssagenforschung*. Niederdeutsche zeitschrift für volkskunde, v. 3, pp. 12-23.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Richards, J. C. (1978). *Understanding Second & Foreign Language Learning. Issues & Approaches*. Rowley, Mass: Newbury House Pub.
- Riddiford, N. (1998). Song Talk: Songs for English Language Learners. *Wellington, National Association of ESOL Home Tutor Schemes*, 1-72.
- Rohrich, L. (1988). *The quest of meaning in folk narrative research*. In *The brothers Grimm and folktale*, ed. James M. McGlathery, 1-15. Urbana: University of Illinois Press.
- Ruli, A. M. M. (s. d.). *Lendas Amazônicas – Obras do Pará*. Belém: Biblioteca Pública do Pará.
- Russell, E. (1999). Hacia la construcción de un saber intercultural – Propuestas para la enseñanza de la cultura. In *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, Revista Textos*, n. 22. Barcelona.
- Schneuwly, B. (2009). L'objet enseigné. In Schneuwly, B., Dolz-Mestre, J., Aebly Daghe, S., Bain, D., Canelas-Trevisi, S., Sales Cordeiro, G., Toulou, S. *Des objets enseignés em classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la surbordonnée relative*. Rennes: Presses universitaires. Recuperado em <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18957> acessado em 18/11/2017
- Sena-Lino, P., Boléo, M. J. M. (2016). *Cidades do mar B2*. Manual didático. Porto: Porto Editora.
- Sena-Lino, P., Boléo, M. J. M. (2017). *Cidades do mar B1*. Manual didático. Porto: Porto Editora.
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: OUP.

- Stutz, L. (2012). *Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês* (Tese de doutorado). Londrina. Recuperado no Repositório aberto da Universidade Estadual de Londrina http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_ae52fcacb3852cde932a46ed5db0ab35 acedido em 23/11/2017
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- Tavares, A., & de Sousa, R. B. (2017). *Português XXI 3 B1*. Manual didático. Lisboa: LIDEL.
- Teixeira, A. P. G. A. (2013). *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na aula de PLE: representações e práticas (inter) culturais. Um estudo de caso* (Tese de doutoramento). Recuperado no Repositório Aberto da Universidade do Porto <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/74779/2/31205.pdf> acedido em 23/11/2017
- Tilhagen, C. H. (1964). Was ist eine Sage? Eine definition und ein vorschlag fur ein europaisches sagensystem. In Ortutay, G. (ed.) *Acta Ethnographica*, 13, 111. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica (Trad. Lólio Lourenço de Oliveira). In *Educação e Pesquisa*, vol.31, n.3, 443-466. ISSN 1517-9702. Recuperado em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009> acedido em 14/02/218
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Librairie Honoré Champion.
- Vez, J. M. & Trigueros, C. A. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.

Anexos